Construir y enseñar

Las Ciencias Sociales y la Historia

Mario Carretero

Con la colaboración de
Liliana Jacott
Margarita Limón
Asunción López-Manjón

AIQUE

Índice

Introducción.
Mario Carretero 9

1. Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.
Mario Carretero 15

2. Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.
Mario Carretero y Margarita Limón 33

3. Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica.
Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López-Manjón 63

4. La explicación causal de distintos hechos históricos.
Mario Carretero, Asunción López-Manjón y Liliana Jacott 83

5. Historia y relato.
Liliana Jacott y Mario Carretero 97

6. Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico.
Margarita Limón y Mario Carretero 117

Introducción

El 9 de noviembre de 1994 la revista porteña ***La Maga*** publicaba un reportaje con el siguiente titular: "Cómo se enseña a olvidar la historia". En él se presentaban los datos de un cuestionario sobre distintos aspectos de la historia reciente presentado a una muestra de cincuenta alumnos de secundaria de Buenos Aires. Algunos de ellos son los siguientes. El 90% no sabe a qué se llama la Década Infame. El 64% desconoce cómo terminó el gobierno de Isabel Perón y el 82% ignora qué fue la Triple A. El artículo, firmado por J. Gociol e I. Tenewicki, incluía también una serie de comentarios de profesores, historiadores y autores de libros de texto para explicar las posibles causas de este sorprendente desconocimiento. Más allá de algunos comentarios de detalle sobre este trabajo —quizás el más importante concierne al escaso tamaño de la muestra y otras cuestiones metodológicas— hemos optado por tomarlo como punto de partida de esta introducción porque, además de su valor documental, muestra con toda claridad algunos problemas esenciales relativos a la enseñanza y comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales. Por esta razón nos servirá como ejemplo para ilustrar algunos de los objetivos esenciales de esta obra.

El primer asunto que resulta imprescindible mencionar es que, aunque parezca sorprendente, la mayoría de las preguntas mencionadas en un cuestionario de este tipo no pertenecen en realidad a la Historia sino a las Ciencias Sociales puesto que forman parte del presente inmediato, como lo son otros acontecimientos que no se suelen enseñar en ningún país (la caída del muro de Berlín, el final de la Unión Soviética o el proceso de la unión europea, por poner sólo algunos ejemplos). Sin embargo, posiblemente muchos autores estarían de acuerdo en que los temas mencionados son de "los que hacen historia". En definitiva, lo que pone de manifiesto este tipo de consideraciones es que la distinción entre las Ciencias Sociales y la Historia es bastante más fronteriza y proclive al mestizaje de lo que podría pensarse a primera vista (esto se discute con más extensión en los capítulos 1 y 2 de esta obra).

Por tanto, la razón esencial para dedicar este libro a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia y no a una sola de estas materias escolares es sencillamente que estamos persuadidos de que deben estu-

diarse en continua y profunda relación. Es bien cierto que puede argumentarse que la etiqueta "Ciencias Sociales" en el contexto escolar incluye la disciplina histórica. Sin embargo, hay una serie de sistemas educativos en los que esto no siempre es así y por otro lado existen numerosas razones, que se explicitan a lo largo de los capítulos de esta obra, que aconsejan enfatizar el papel de la enseñanza de la Historia más de lo que se ha hecho hasta la fecha.

La otra razón que no podemos dejar de mencionar es la escasez de trabajos empíricos y teóricos sobre el tema, sobre todo si lo comparamos con el existente sobre otras materias escolares como la Matemática o las Ciencias Experimentales. Las razones por las que aún en la actualidad sigue habiendo este desequilibrio en los trabajos psicológicos y didácticos entre diferentes materias son variadas, pero no deberían perpetuarse. Por ejemplo, quizá no esté de más citar la diferente importancia que se le concede a las temáticas mencionadas por parte de la sociedad en general —padres, administración educativa, medios de comunicación, etc.— frente a las Ciencias Sociales y la Historia. Este libro pretende realizar una modesta contribución no sólo a difundir el trabajo empírico que permita fundamentar la renovación y mejora de la enseñanza de estas disciplinas, sino a impulsar la posición de que dichas materias son esenciales tanto para favorecer un adecuado desarrollo cognitivo de los alumnos como la formación de ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino. No parece obsoleto criticar de nuevo la estólida idea de que el desarrollo científico y tecnológico se produce siempre en un contexto social, político e histórico que los alumnos deberían comprender. Por tanto, los avances sociales y personales en el dominio del conocimiento científico y tecnológico no constituyen un bien *per se*, sino que son utilizados de hecho según distintas opciones sociales y políticas y que, en consecuencia, pueden contribuir al progreso humano pero también a su destrucción.

La mitad aproximadamente de los trabajos que se presentan en este volumen ha sido publicada anteriormente en revistas españolas de circulación internacional. Las referencias originales se incluyen a continuación y al comienzo de cada capítulo. El resto se ha escrito especialmente para esta ocasión, tratando de que formen una totalidad organizada y que el lector pueda encontrar con facilidad las relaciones entre las investigaciones empíricas y su contexto teórico, así como los distintos puntos en común entre todos los trabajos. Evidentemente sólo el lector podrá decir en qué medida hemos conseguido nuestro propósito.

Creemos que este libro puede ser útil tanto a profesores de enseñanza primaria y secundaria de estas materias, que se encuentren interesados en su renovación y mejora, como a investigadores y profesores universitarios que dediquen su labor docente a estas cuestiones. Los artículos ya publicados los hemos venido utilizando en años anteriores en distintos cursos de investigación y capacitación docente, tanto en España como en Argentina. La utilidad que han tenido para nosotros y el interés manifestado por los profesores ha sido la razón fundamental que hemos tenido para editarlos en forma de libro. Creemos que la predominancia de trabajos empíricos en este volumen puede aportar al lector sugerencias concretas acerca de cómo realizar investigación en esta área tan necesitada de una mayor proliferación de estudios. Por otro lado, también estamos persuadidos de que las tareas que hemos utilizado pueden servir como orientación para la labor didáctica cotidiana, al menos ésa fue la preocupación con la que las fuimos elaborando a lo largo de estos últimos años.

El capítulo 1 ofrece una reflexión personal acerca de las relaciones entre los aspectos disciplinares, cognitivos y didácticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Se ha partido de la clásica relación entre la epistemología de la disciplina, la mente del alumno que recibe dicha información y los métodos didácticos adecuados, tratando de enfatizar la estrecha relación entre estas tres bases necesarias para la elaboración del currículo. En nuestra opinión, con la mencionada relación suele suceder como con las virtudes, que muchos las recomiendan pero pocos las practican. Esperemos que el presente intento de práctica le sea útil a alguien más que al autor.

El capítulo 2 pretende ofrecer una perspectiva actual acerca de cómo se encuentra la investigación internacional sobre la temática del libro. Por tanto, se trata de un trabajo teórico y de revisión en el que pueden enmarcarse el resto de los trabajos, sobre todo los que vienen a continuación. El resto de los capítulos son trabajos empíricos, realizados junto a mi equipo de investigación en los tres últimos años en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad de Pittsburgh —gracias a una beca de año sabático durante 1992-93—. Los temas centrales de dicha indagación son fundamentalmente tres: la comprensión de la causalidad histórica, la comprensión de la historia como relato y los procesos de razonamiento y solución de problemas en el ámbito social e histórico. Evidentemente, somos conscientes de que estas cuestiones no agotan los problemas fundamentales de la enseñanza de la Historia y las Ciencias So-

ciales, pero sí creemos que resultan esenciales. Así es que, como es habitual afirmar en estos casos, no están todos los que son pero sí son todos los que están. Algunos otros aspectos esenciales, como el desarrollo de los conceptos sociales e históricos, pueden encontrarse en el capítulo 2, al menos en lo que se refiere al estado de la investigación en la actualidad.

Hemos dejado para el final algunas cuestiones "de familia". Así, resulta imprescindible mencionar que este libro posee otros hermanos y un primo, publicados también por Aique. El primo resulta ser *Constructivismo y educación*, donde el lector podrá encontrar lo concerniente a una mayor fundamentación de la perspectiva psicológica y didáctica constructivista que subyace a los capítulos de este volumen y que, en cierta manera, se encuentran dados por supuesto en esta ocasión. Los hermanos son dos. Uno de ellos dedicado a la enseñanza de las Ciencias Experimentales y otro a la de la Matemática, que se presentan con la misma estructura y objetivos muy similares al que el lector tiene en sus manos, formando un trío que cubre las materias mencionadas y que esperamos que, aunque hermanos, estén finalmente bien avenidos.

Agradecimientos

Este libro, como la mayoría de las empresas intelectuales, ha sido posible gracias al apoyo de varias personas e instituciones. El convenio entre la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Buenos Aires me permitió venir a Argentina por primera vez en mayo de 1994 para impartir un seminario en la Maestría en Didáctica, invitado por su directora, la profesora Edith Litwin. En cuanto arribé a Buenos Aires y un diariero me explicó la estructura social del país a partir de los diferentes periódicos de la capital, intuí inmediatamente que éste sería un viaje lleno de experiencias y conocimientos, como diría Kavafis acerca del camino de Ulises hacia Itaca. Al igual que sucede en algunas relaciones muy especiales, en cuanto la vi supe que mi vinculación con la Argentina sería larga y ancha.

Desde entonces no sólo no he querido privarme de los sagaces y peculiares modelos mentales del taxista porteño sino que he venido impartiendo con regularidad cursos y conferencias en varias universidades e instituciones privadas. En todas esas ocasiones he sentido una profunda comunicación intelectual y un enriquecimiento científico y personal. Por tanto, quiero mostrar mi agradecimiento a los organizadores y participantes en dichas actividades, que tanto me han aportado. En ese con-

texto surgió la idea de proponerle a la editorial Aique la edición de los artículos que se incluyen aquí. Mi deseo actualmente es que estos modestos trabajos puedan ser para los lectores tan útiles como es para mí la actividad que vengo desempeñando en Argentina y de esta manera quizá pueda devolver algo de lo recibido. Por último, quiero también agradecer a la editorial Aique su interés mostrado por este "proyecto familiar" y muy en particular a Beatriz Tornadú que me ayudó a definir mejor su contenido y posibles destinatarios.

Por otro lado, Fito y Silvia Dorin hicieron que su casa de Palermo Viejo fuera mucho más que un lugar de residencia. También es preciso decir que las personas mencionadas en las dedicatorias son absolutamente responsables de mi agradecimiento, pero por supuesto no se les pueden imputar mis errores de comisión, omisión o control en la redacción de esta obra ni en ninguna otra cosa.

Por el lado "gallego" también existen algunas deudas. En primer lugar con las editoriales que realizaron las publicaciones originales y que amablemente cedieron los derechos. En este sentido, es preciso reconocer la sagaz y siempre cooperadora labor de mis colaboradoras así como la paciencia empleada durante mis estadías en Buenos Aires. Asunción López-Manjón, Liliana Jacott, Margarita Limón y José A. León me han enseñado mucho estos últimos años, tanto sobre la comprensión y enseñanza de la Historia como sobre otras cosas.

Referencias originales

Capítulo 1. "El conocimiento histórico: una perspectiva cognitiva". Mario Carretero, Margarita Limón, Asunción López-Manjón, Liliana Jacott y José A. León. *Cuadernos de Pedagogía, 213*, 10-14, 1993. Reproducido parcialmente.

Capítulo 2. "Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia". Mario Carretero y Margarita Limón. Ha sido escrito especialmente para esta obra.

Capítulo 3. "Perspectivas actuales en la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. El caso del descubrimiento de América". Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López-Manjón. En: J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (Eds.) (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Capítulo 4. "La explicación causal de distintos hechos históricos". Mario Carretero, Asunción López-Manjón y Liliana Jacott. Ha sido escrito especialmente para esta obra.

Capítulo 5. "Historia y relato: La comprensión de los agentes históricos en el 'descubrimiento' de ('encuentro' con) América". Liliana Jacott y Mario Carretero, *Substratum, 1*, 21-35, 1993.

Capítulo 6. "Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico". Margarita Limón y Mario Carretero. Ha sido escrito especialmente para esta obra.

Capítulo 1
Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*

Mario Carretero

La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales ocupó al comienzo de siglo la preocupación de algunos de los más grandes pensadores educativos y de nuestra época. Así Piaget, en 1933, presentaba una ponencia en un congreso en la que estudiaba la comprensión que tienen los niños de algunos aspectos relacionados con el pasado y con el tiempo histórico. Aunque su teoría no estaba todavía plenamente desarrollada, una de sus conclusiones era que los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo. Unos veinte años antes, el pensador educativo más importante en Estados Unidos, J. Dewey (1915), afirmaba lo siguiente al ocuparse de la función de la Historia en la enseñanza elemental: "Sea lo que fuere la historia para el investigador, para el educador debe ser una sociología indirecta".

Posteriormente, este padre de la educación moderna argumentaba que los alumnos en la escuela elemental no pueden comprender la Historia en su significado íntegro y que por tanto, debe enseñarse como un instrumento auxiliar de las Ciencias Sociales.

Como puede verse, esta distinción ha estado en la base de la organización de numerosos currículos de Ciencias Sociales en distintos países. De hecho, aún en la actualidad, los alumnos se enfrentan en los primeros cursos de la educación básica con contenidos sociales y posteriormente con los de tipo histórico. ¿Cuál ha sido el fundamento de este ti-

*Para la elaboración de este artículo he utilizado algunas partes del trabajo "Una perspectiva cognitiva", M. Carretero, M. Limón, A. López-Manjón, L. Jacott, y J. A. León. *Cuadernos de Pedagogía, 213*, 10-14.

po de decisiones? En realidad, como podrá verse a lo largo de los trabajos de este libro, dicha decisión ha sido más bien de carácter intuitivo y sigue siendo tiempo de repensar muchos de los elementos en los que se ha basado. Este capítulo pretende contribuir modestamente a dicha reflexión.

Una investigación precaria

Cualquiera que sea la opinión que nos merezcan estas posiciones, lo cierto es que la investigación psicológica y educativa no ha prestado desde entonces la suficiente atención al tema como para que en la actualidad podamos decir que las posiciones de Piaget y Dewey son totalmente obsoletas. De hecho, si comparamos la investigación de las últimas décadas sobre la comprensión y enseñanza de la Historia con la que se ha llevado a cabo en un contexto internacional sobre Matemática y Ciencias Naturales en general (Física, Química, Biología, etc.), podemos observar una diferencia asombrosa en términos de recursos, publicaciones, libros congresos, etc. Esto parece tan claro que no resulta necesario argumentarlo. Por ejemplo, publicaciones tan prestigiosas como el *Journal of Educational Psychology* o el *Educational Psychologist* no han dedicado un número monográfico a la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales desde 1917.

Ciertamente ha habido excepciones importantes. Por ejemplo, en el ámbito de la Historia podemos mencionar la línea de investigación británica en torno al "Proyecto 13-16" (Prats, 1989, Shemilt,1980 y Zaragoza, 1989) durante los años setenta y ochenta, pero si eso lo comparamos con los esfuerzos dedicados a otras disciplinas podrá observarse que son mucho menores. Resulta también importante indicar que la mayor parte de los trabajos en esta área se han llevado a cabo desde un enfoque educativo y no psicológico. Sin embargo, en el área de las Ciencias Sociales ha ocurrido más bien la situación inversa. Es decir, se ha producido un buen número de investigaciones de tipo psicológico y didáctico (Berti y Bombi, 1988; Delval, 1989; Aisenberg y Alderoqui, 1994) pero escasos proyectos educativos que hayan tenido objetivos amplios y que hayan incluido también un proceso de investigación en el aula y posterior evaluación.

En cualquier caso, resulta evidente que es necesario no sólo conseguir que aumente la investigación al respecto, sino también llevar a cabo esfuerzos aplicados y teóricos que ayuden a clarificar en qué consiste

el conocimiento histórico desde el punto de vista del alumno. Es decir, qué procesos están implicados en dicho conocimiento en su elaboración dentro y fuera de la institución escolar. Por ejemplo, cuando un alumno tiene que comprender los procesos causales que dieron lugar al Descubrimiento de América.

O cuando debe elaborar una explicación acerca de las causas que producen las diferencias de riqueza y desarrollo de las distintas sociedades del planeta, ¿en qué consiste ese tipo de información y qué procesos cognitivos están implicados en su comprensión? ¿Son similares a los que subyacen a la comprensión de la causalidad física?

Este capítulo pretende presentar de manera sumaria e introductoria las relaciones entre los que se han considerado habitualmente tres aspectos esenciales del currículo. Es decir, el "qué", "cómo" y "a quién" enseñar. Obviamente el "qué" tiene que ver con algunas cuestiones básicas de la epistemología de las Ciencias Sociales y la Historia. El propósito de abordar esta cuestión tiene siempre como objetivo la definición de lo esencial de una disciplina, pero con la mirada puesta en el quehacer diario de la enseñanza. El "cómo" versa sobre los métodos didácticos utilizados para conseguir de manera eficaz y adecuada que los alumnos consigan entender aquello que se pretende que aprendan. Por último, el "a quién" está relacionado con las características del desarrollo intelectual del alumno, tanto en su sentido evolutivo como cognitivo. El núcleo central de nuestra argumentación serán precisamente los aspectos epistemológicos porque nos resulta esencial para abordar precisamente las diferencias entre las Ciencias Sociales y la Historia como disciplinas relacionadas pero diferentes. Por otro lado, en cada apartado del capítulo iremos introduciendo las cuestiones didácticas y psicológicas pertinentes, tratando precisamente de enfatizar la relación entre los tres aspectos mencionados. Es justamente este diálogo "a tres bandas" el que creemos se formula con mucha frecuencia, pero pocas veces se le concede la atención necesaria.

Características del conocimiento social e histórico

1. La Historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico.

Probablemente esto es algo muy obvio para muchas personas relacionadas con estos temas, pero quizá sus implicaciones educativas no sean tan obvias. Desde el punto de vista epistemológico, autores como

Aron, Mink o Habermas han insistido en esta cuestión. Dos de los problemas esenciales al respecto podrían definirse de la siguiente manera: ¿cómo visitar ese extraño país llamado *pasado*?; y ¿cómo entender si fue bonito (o feo o trivial) mientras duró? Pongamos el asunto en términos educativos. Si un profesor explica un tema sobre el Imperio Romano, ¿está explicando Historia? Creemos que la respuesta no es necesariamente afirmativa. Es decir, si sólo está describiendo las características sociales y políticas de ese período, quizá pueda decirse que está enseñando sociología del Imperio Romano, pero no Historia. Es decir, para esto último deberían incluirse no sólo los conocimientos sobre los tiempos pasados sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente o, al menos, entre dos momentos en el tiempo. Una de las implicaciones educativas de este concepto reside en que la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente.

Uno de los ejemplos más claros de este asunto es el relacionado precisamente con el presentismo con el que los alumnos suelen comprender numerosos acontecimientos históricos. Por ejemplo, tal y como ha puesto de manifiesto la investigación británica sobre la comprensión de la empatía (véase el capítulo siguiente de este volumen), los alumnos de primaria suelen juzgar a los personajes históricos célebres según los valores actuales sin tener en cuenta que dichos valores eran muy distintos en otras épocas. Por ejemplo, la aparente crueldad de un rey o dirigente político es preciso considerarla a la luz del contexto de su época.

A su vez, la comprensión cabal de los problemas sociales sólo puede producirse si se enfrentan en su sentido histórico. Por tanto, parece lícito y sensato afirmar, como ya lo hacía Dewey a principio de siglo, que las Ciencias Sociales sean la introducción a la Historia, pero conviene no olvidar que también sería necesario establecer más vinculaciones entre los dos ámbitos disciplinares, más caminos de ida y vuelta entre las dos materias.

En lo que se refiere a las características del desarrollo cognitivo de los alumnos que les van a permitir comprender las diferencias entre los conocimientos sociales e históricos, parece bastante obvio afirmar que los conceptos históricos deberán basarse en la comprensión previa de los conceptos sociales correspondientes o relacionados. Estos últimos pueden aportar al alumno, sobre todo a los de corta edad, un anclaje sobre el que comprender posteriormente situaciones sociales alejadas en el

tiempo (véase en el capítulo siguiente el apartado sobre comprensión de conceptos). Por ejemplo, para comprender la noción de democracia defendida por la Revolución Francesa frente al Antiguo Régimen resulta esencial que los alumnos comprendan la estructura básica de las democracias actuales. De esa manera les será posible entender en qué sentido las ideas de la Ilustración eran revolucionarias. Es importante señalar, por tanto, que en este sentido cobra una especial relevancia la comprensión del tiempo histórico y todos los aspectos conceptuales relacionados con dicho dominio conceptual, lo cual se abordará con mayor detalle en el próximo capítulo. En esta ocasión, sólo queremos insistir en dos cuestiones esenciales. En primer lugar, que como es bien sabido, la comprensión del tiempo histórico —y todo lo relacionado con dicha noción— supone dificultades importantes para la comprensión del alumno. Cuestiones como utilizar las cronologías de manera adecuada o representarse adecuadamente grandes períodos como la Prehistoria o la Edad Media, suponen habilidades cognitivas complejas que no suelen dominarse hasta la adolescencia, aunque su uso adecuado depende no sólo del desarrollo cognitivo del alumno sino también de la calidad de la enseñanza que reciba. Por último, es imprescindible señalar que estas habilidades relacionadas con el tiempo histórico serán las que permitirán diferenciar los contenidos de las Ciencias Sociales de los de la Historia, pero es preciso no olvidar que dicha diferenciación se encuentra indisolublemente unida a la enseñanza y comprensión de los problemas históricos *per se* que tienen entidad propia y que no pueden reducirse a los problemas sociales.

2. Los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas.

Si consideramos las diferencias que podemos encontrar entre los programas escolares de distintas materias al comparar distintos países o incluso épocas, no nos sorprenderá concluir que en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, esas diferencias pueden ser enormes. De hecho, llegan a adquirir un alcance mucho mayor que en otras disciplinas. Veamos un ejemplo con dos textos sobre las relaciones entre América y España (tomado de Carretero y Limón, 1994):

> "A mediados de siglo [XVI] había terminado la labor de conquista. La labor colonizadora supuso trasplantar a América la propia civilización de los españoles: su lengua, su raza, su cultura y su religión. Los indios fueron tratados como súbditos

de la Corona con ejemplares leyes protectoras, aunque los abusos no pudieron ser evitados. En la economía, tuvieron un papel fundamental las remesas de metales preciosos".
(Manero y otros, 1981, *Ciencias Sociales 7º EGB*, Madrid: Anaya; pág. 115.)

"Cuando a raíz del descubrimiento se produjo el encuentro entre indígenas y europeos, estos últimos clasificaban al aborigen como un bárbaro, como un ser inferior y un posible esclavo, justificando así su sometimiento. Más aún, los europeos consideraban que la tierra, los derechos sobre sus frutos, el oro y la plata, habían sido entregados a los hombres para su uso; pero los indios 'abusaban de lo que Dios les había dado' puesto que todo eso lo utilizaban con fines 'idólatras'. Para algunos españoles este último argumento justificaba los derechos de la corona española sobre América y la guerra a los aborígenes americanos. Con la noción de bárbaro y de idolatría legitimaban el derecho de la conquista".
(AAVV. (1992). *Un mundo jamás imaginado. 1492-1992*. Santa Fe de Bogotá: Santillana/Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pág. 87.)

Posiblemente, el autor no necesite muchos comentarios. En un trabajo al respecto (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1994) hemos comparado los contenidos de cuatro textos mexicanos y dos españoles, correspondientes a 6º curso de primaria, sobre la llegada de Colón a América y la actuación posterior de los españoles. Las diferencias son muy notables y afectan tanto al contenido como a la iconografía. En definitiva, nos encontramos ante versiones muy diferentes de los mismos hechos debido a trasfondos ideológicos distintos. Pero en algunos casos, este estado de cosas puede incluso ser más agudo si cabe. Así, otro de los ejemplos más conocidos de deformación de los contenidos históricos es esa foto de la revolución rusa —nos referimos a la de 1917, *malgrez nous...*— en la que Trotsky aparece en una esquina de la imagen de un mitín de Lenin. Es bien sabido que el régimen estalinista hizo sustituir la imagen de Trotsky en todas las versiones y documentos que circulaban por la URSS. Probablemente en algo así se basó Orwell cuando escribió su novela *1984* en la que el Ministerio de la Verdad realizaba concienzudamente esa labor.

Dicha novela —cuyo filme puede servir también como un magnífico ejercicio didáctico— refleja de manera magistral lo que supone la modificación o incluso negación del conocimiento social e histórico que puede llegar hasta enviarlo al mundo de las tinieblas y hacer que desaparezca para las generaciones presentes y venideras.

Sin embargo, este tipo de fenómenos no son exclusivos de los países socialistas. Una buena prueba de ello nos la proporciona el libro de Ferro (1981) en el que se analizan los contenidos escolares de Historia de países muy diferentes como China, EE.UU., Australia, España, Polonia y de otros contextos culturales. Su conclusión es muy clara: dichos contenidos corresponden siempre a las versiones históricas de las mayorías o grupos sociales que controlan el poder político.

Por tanto, es muy posible que al lector le haya parecido terrible la manera en que se configura en muchos países lo que podríamos denominar la "historia oficial". A ella podríamos contraponer, por supuesto, la "historia no oficial", como han hecho algunos autores como Wertsch (1994) al estudiar las representaciones históricas que tienen los ciudadanos de situaciones muy conflictivas como la caída de la Unión Soviética. Otro ejemplo de "historia no oficial" lo encontramos en el caso de la historia sobre la guerra civil española que podíamos reconstruir en medio del franquismo los jóvenes que no aceptábamos la versión escolar de entonces. Podríamos, entonces, caer en la fácil tentación de pensar que el problema didáctico se reduce al ideológico y que la solución es sencillamente sustituir una por otra. Sin embargo, existen suficientes ejemplos que nos hacen saber que en cuanto la "historia no oficial" se convierte en "oficial", vuelve a producirse la misma situación que Ferro (1981) ha mostrado con tanto acierto.

De hecho, puede decirse que la enseñanza de la Historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo, y dicha identidad nacional se estructura siempre en oposición a otros grupos sociales. Un ejemplo reciente de México ha mostrado cómo estas cuestiones no sólo son esenciales para los gobernantes sino también para la mayoría de la población. En septiembre de 1992 aparecían en México nuevos libros de texto de Historia en los que algunos de sus contenidos tradicionales —sobre todo los referentes a algunas figuras heroicas de la independencia mexicana— habían desaparecido y habían sido sustituidos por otros diferentes. No sólo se produjeron protestas de maestros sino que el tema se ha convertido en una polémica de carácter nacional en la que han intervenido casi todas las fuerzas socia-

les. Aunque no podemos entrar ahora a analizar este interesante fenómeno socioeducativo, creemos que es un revelador ejemplo de cómo los contenidos históricos escolares pueden llegar a cumplir un papel no sólo en la escuela sino en toda la sociedad.

Resulta difícil pensar que los padres o los maestros se puedan manifestar porque se han cambiado los contenidos de Física o de Matemática. Por tanto, pensamos que conviene insistir en que el conocimiento social e histórico no sólo influye en las representaciones de la realidad que poseen los ciudadanos sino que incluso llega a impulsar su comportamiento de manera decisiva. Un reportaje también reciente de la revista *Newsweek* sobre la cruel guerra en la antigua Yugoeslavia nos indica que numerosos ciudadanos que sufren dicho conflicto bélico no sólo lo justifican sino que lo hacen precisamente en términos históricos y no sólo en términos sociales. Es decir, la justificación de la guerra procede de lo que supuestamente sucedió no ya en meses pasados sino, sobre todo, durante los siglos anteriores. Por ejemplo, algunos grupos de ciudadanos serbios no se consideraban agentes de ninguna actitud bélica intransigente con respecto a otros grupos raciales, sino que mantenían que habían sido precisamente ellos mismos las víctimas en épocas pasadas. Creemos que este ejemplo resulta también pertinente para mostrar cómo el conocimiento social y el histórico se encuentran mucho más unidos de lo que aparecen a menudo en los currículos escolares.

¿Cuáles serían entonces las implicaciones didácticas de lo expuesto en este apartado? Creemos que al menos puede hablarse de dos que resultan esenciales. Dado que la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia se encuentra indisolublemente ligada a la presencia de valores de tipo político e ideológico, dichos valores tendrían que ser explicitados por el profesor y éste debería proporcionar al alumno medios para reflexionar sobre ellos. Por último, los alumnos habrían de recibir la información social e histórica con un claro favorecimiento de la comprensión de otras visiones alternativas, distintas a la que se ofrece en sus medios sociales y nacionales. Es decir, sería conveniente que los programas escolares y los libros de texto incluyeran más de una versión de algunos de los temas fundamentales del curso o al menos dedicaran un espacio didáctico a que los alumnos pudieran cuestionar las versiones que reciben.

3. Los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual.

La investigación en el área de las Ciencias Naturales ha mostrado cómo una serie de conceptos esenciales para la comprensión de di-

chas disciplinas requiere un proceso de cambio conceptual en el alumno. Dicho cambio no se consigue con la mera exposición del estudiante ante la nueva información, sino que implica una reestructuración cognitiva importante. En dicha reestructuración conceptual influyen negativamente algunos de los sesgos más habituales que utilizamos los seres humanos al procesar la información. ¿Dicha reestructuración será igual en el caso de las Ciencias Naturales y en la Historia? Lamentablemente, no poseemos apenas investigación al respecto, pero todo hace suponer que en el caso del conocimiento social e histórico la resistencia al cambio será mucho mayor debido a la influencia de los valores, tal y como se ha mencionado en el punto anterior. De hecho, si tomamos en consideración los datos que nos proporciona la psicología social sobre la dificultad que tenemos los seres humanos para cambiar nuestras actitudes sociales y políticas, podríamos esperar algo similar en cuanto al conocimiento histórico.

Quizás uno de los trabajos más conocidos en este ámbito es el relativo a la modificación de actitudes con respecto al bilingüismo y a la pena de muerte (Lord, Ross y Lepper, 1979). En esta investigación se seleccionó una serie de sujetos que poseían actitudes claramente favorables o desfavorables hacia los dos extremos anteriormente mencionados. Se les proporcionó un conjunto de informaciones y datos que mostraban argumentos a favor y en contra de la pena de muerte o del bilingüismo, así como una serie de discusiones en grupo sobre estos temas. Posteriormente se volvieron a evaluar las actitudes de los sujetos y se encontró que apenas se habían producido cambios e incluso, lo más sorprendente, que los sujetos utilizaban, para justificar su actitud, tanto los datos e informaciones que estaban a favor de sus opiniones como los que estaban en contra. Obviamente, esto último era posible porque los sujetos manejaban esa información con determinados sesgos o la insertaban en teorías justificatorias más amplias. Por tanto, una de las conclusiones generales de este tipo de trabajos es que los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones.

Los profesores deberían tener en cuenta estas resistencias al cambio en el caso de los valores que subyacen a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Por un lado, para diseñar estrategias didácticas que sean eficaces para producir dicho cambio y por otro, para admitir hasta un punto dado que el alumno puede tener la opción de no querer cambiar su opción ideológica libremente elegida.

4. En las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías que sustenta el historiador o científico social.

Esta idea se encuentra muy bien reflejada en los escritos de Carr (1961, p. 10) sobre la naturaleza de la Historia. Por ejemplo, cuando afirma: "El historiador es necesariamente selectivo. La creencia en un núcleo duro de hechos históricos que existen de manera objetiva y que son independientes de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero muy difícil de erradicar". Ahora bien, ¿cuáles son las teorías del historiador que determinan su selección de hechos? No cabe duda de que entre ellas encuentran un lugar de privilegio las diferentes posiciones historiográficas. Es decir, los hechos que selecciona un historiador marxista no son los mismos que los que tiene en cuenta otro investigador de la Escuela de los Annales o de la Historia de las mentalidades.

¿Cómo afectan estas cuestiones a la comprensión que los alumnos tienen de la Historia? Afortunadamente contamos con algunas investigaciones al respecto. Por ejemplo, Shemilt (1987) encontró que los adolescentes ingleses tienden a pensar que los datos históricos son objetivos y que existen independientemente del historiador. Una visión más ajustada al proceder metodológico habitual sólo se encuentra entre los alumnos de los últimos cursos del Bachillerato. Datos que indican una tendencia similar, en alumnos y profesores españoles, pueden encontrarse en las tesis doctorales de C. Guimerá (1992) e I. González (1993), que he dirigido recientemente. Los alumnos suelen tender a mantener posiciones positivistas moderadas con respecto a los hechos históricos y los profesores consideran este asunto según la visión historiográfica que prefieran.

En el caso de las Ciencias Sociales, quizá las diferencias entre escuelas no sean tan notorias y marcadas como en el caso de la Historia, pero no cabe duda de que también existen. Por ejemplo, si comparamos las explicaciones que se ofrecen en los libros de texto norteamericanos y latinoamericanos sobre los problemas de distribución de la riqueza entre las diferentes regiones del planeta, podemos encontrar diferencias muy sustanciales. Por tanto, desde el punto de vista de la enseñanza, convendría incluir, por lo menos en los niveles avanzados, información acerca de cómo distintas posiciones del pensamiento sociológico e historiográfico ofrecen distintas versiones según los presupuestos en los que estén basadas. Evidentemente, esto supone establecer una distancia importante entre los datos y las teorías, habilidad que se encuentra bastante relacio-

nada con la capacidad metacognitiva que los alumnos comienzan a desarrollar con destreza a partir de la adolescencia.

5. La Historia y las Ciencias Sociales como una actividad de razonamiento.

Existe en la actualidad un amplio acuerdo acerca de que el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia es considerado por los alumnos como una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento es muy infrecuente. Dicho estereotipo se encuentra de hecho firmemente emparentado con la realidad ya que existen varios trabajos en los que se muestra que los alumnos consideran que su actividad en esas materias tiene más que ver con la mera memoria repetitiva que con una actividad discursiva y razonadora. De hecho, cualquier profesor sabe que la visión que los alumnos tienen de su asignatura se limita a "aprender de memoria", "copiar del libro", "hacer resúmenes" y cosas parecidas. Por el contrario, se supone que la actividad de solucionar problemas y razonar se reserva para materias como la Matemática o las Ciencias Naturales. Por supuesto, esta visión se aplica aun más rígidamente si cabe a la hora de estimar los requisitos necesarios para aprobar la materia. Lamentablemente, esta concepción es compartida con frecuencia por algunos profesores e incluso por los padres. Así, por ejemplo, si un alumno reprueba una materia como la Matemática, es probable que sus padres decidan proporcionarle la ayuda de un profesor particular. Sin embargo, si dicho alumno reprobó las Ciencias Sociales o la Historia, la única ayuda que recibirá el alumno consistirá en insistirle en que estudie, puesto que esas materias no implican especiales problemas de comprensión.

Evidentemente, cualquier iniciativa conducente a impartir otro tipo de enseñanza en estas materias se basa en la idea de que desde el punto de vista epistemológico, las disciplinas histórico-sociales no son simplemente meras clasificaciones y colecciones de nombres y fechas. Por tanto, al menos en un nivel relativamente avanzado de la actividad docente —por ejemplo, en el nivel secundario— tampoco tiene por qué serlo su enseñanza. Ahora bien, para conseguir una actividad de razonamiento en la impartición de estas materias es preciso tener en cuenta cuáles son las habilidades esperables de los alumnos en cuanto al razonamiento se refiere. Llegados a este punto es preciso acudir a la caracterización piagetiana del pensamiento formal puesto que supone el modelo de más amplio espectro, aunque haya sido muy criticado en los últimos años. Posteriormente, discutiremos hasta qué punto este modelo

nos es útil para comprender los procesos de razonamiento y solución de problemas que tienen que seguir los alumnos para enfrentarse con contenidos históricos y sociales de cierta complejidad.

Ofreciendo una caracterización muy escueta podemos decir que la adolescencia supone la utilización de lo que la teoría de Piaget denominó pensamiento formal (Inhelder y Piaget, 1955; Flavell, 1993; Carretero, 1985; León, López-Manjón y Carretero, 1990) y ha sido estudiado posteriormente por la psicología cognitiva (Carretero y García Madruga, 1984; Carretero, Almaraz, y Fernández, 1995). Básicamente, dichas habilidades consisten en:

- la capacidad de formular y comprobar hipótesis;
- la capacidad de aplicar estrategias complejas tanto de tipo deductivo como inductivo; una de las más conocidas es el control de variables;
- la capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas.

La investigación realizada al respecto en las últimas décadas ha indicado que estas capacidades no son un todo homogéneo que se adquiere en la adolescencia y en la vida adulta y que puede aplicarse sin dificultad a todo tipo de problemas, independientemente de su contenido. Antes bien, en la actualidad sabemos que el contenido influye decisivamente en el proceso de resolución. Y es bien cierto que los contenidos de las Ciencias Experimentales poseen características epistemológicas distintas a los de las Ciencias Sociales y la Historia. Habida cuenta de que las Ciencias Experimentales han sido el modelo de razonamiento en el que se ha basado el modelo de pensamiento formal piagetiano, parece sensato que hayan surgido numerosas críticas en cuanto a su utilidad para ofrecer una visión comprensiva de las capacidades cognitivas de los alumnos a la hora de comprender la Historia y las Ciencias Sociales. En este sentido, ha surgido el planteamiento de que habilidades como las mencionadas, cuando se aplican a problemas sociales e históricos, se encuentran con la necesidad de incorporar dos aspectos esenciales. Por un lado, una flexibilidad mucho mayor del razonamiento y, por otro, la comprensión que los alumnos deben tener de los conceptos sociales e históricos. Veamos un ejemplo. Pensemos en los procesos de razonamiento que sigue un estudiante para solucionar dos problemas, uno de las Ciencias Experimentales y otro socio-histórico. En el primer caso —determinar las causas de la caída de un objeto sobre un plano inclinado o los factores que influyen en su flotación, por ejemplo— podrá aislar la influencia del

peso, la velocidad o cualquier otro factor mediante su supresión física al seguir la estrategia de control de variables. Sin embargo, en el problema histórico —por ejemplo, determinar las causas que produjeron procesos inmigratorios en un determinado país— no podrá hacer lo mismo, sino que tendrá que realizar comparaciones con situaciones semejantes en otros países o en otros momentos históricos para ver en qué medida determinados factores políticos, económicos o ideológicos han sido los responsables de esas inmigraciones. Esto supone realizar una estrategia inferencial que depende en mucha mayor medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual puede aportar una dificultad adicional.

Si no queremos que los alumnos adquieran los conocimientos históricos y sociales de manera pasiva sino constructiva, es necesario que podamos identificar la manera en que se llevan a cabo dichas inferencias. De hecho, esto ha sido considerado durante un tiempo como el hecho de que los alumnos comprendan y utilicen el "método del historiador". Así fue considerado por ejemplo por el Grupo 13-16. Dicha posición se basaba en las ideas de Collingwood (1946), quien comparaba el conocimiento histórico con la actividad de un detective. Es decir, el historiador no debía aceptar los documentos históricos de manera acrítica sino que tenía que verificar sus posiciones constantemente, indagando la autenticidad de sus fuentes y la plausibilidad de sus interpretaciones.

En la tabla 1 puede verse un resumen de las características del razonamiento social e histórico frente a las de las Ciencias Experimentales. Algunas han sido comentadas en este apartado mientras que otras lo han sido en apartados anteriores. No obstante, la última de ellas no ha sido glosada. Nos referimos a que, en el caso de las Ciencias Experimentales, el resultado de un proceso de razonamiento sobre un problema determinado suele o puede abrir la posibilidad de una aplicación práctica de carácter inmediato, como de hecho se pone de manifiesto en las aplicaciones tecnológicas. Dichas aplicaciones son consideradas a menudo como un criterio de validación para las teorías científicas. Pensemos, por ejemplo, en la investigación sobre ingeniería genética que valida la posición darwiniana frente a la lamarckiana. Sin embargo, esto no es exactamente así en el ámbito de los problemas sociales e históricos. Así, la tecnología social —por ejemplo, la aplicación de programas de prevención del sida— no tiene los efectos inmediatos que posee la tecnología experimental y, por lo tanto, no se puede tomar como criterio de

validación de una teoría sociológica acerca del comportamiento de los grupos sociales en lo que a hábitos de salud se refiere.

Por último, queremos indicar que esta tabla es un resumen que sin duda resulta demasiado dicotómico y simplificado, que sólo se incluye aquí como simple orientación general para exponer algunas de las diferencias básicas entre estas dos grandes áreas de conocimiento que implican también distintos procesos de razonamiento que sin duda influyen en la realización de tareas escolares. No obstante, convendría aclarar que sería necesaria más de una matización para dar cuenta cabal de las diferencias abordadas. Por ejemplo, la Psicología es considerada una ciencia social y a menudo incluye la experimentación, como también la incluyen bastantes estudios sociológicos. Por otro lado, también es cierto que sería necesario especificar a qué nivel de complejidad de problemas nos estamos refiriendo. Es decir, en algunos problemas sociales muy concretos, el tipo de razonamiento quizá no sea muy distinto del empleado en las Ciencias Experimentales y, a su vez, en algunos problemas muy complejos de estas últimas —como los de la Física teórica— no puede decirse que se utilicen experimentos.

Tabla 1
Diferencias en el proceso de solución de problemas

CIENCIAS EXPERIMENTALES	CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA
Realización de experimentos.	No se realizan experimentos.
Control de variables como estrategia cognitiva.	No se puede aplicar el control de variables. Se utilizan estrategias alternativas.
Manipulación de variables.	No se manipulan las variables.
Escasa influencia ideológica	Intensa influencia ideológica.
Escaso relativismo.	Intenso relativismo.
Acuerdo acerca de los enfoques dominantes.	Fuertes diferencias entre enfoques.
Escasa influencia afectiva y motivacional de los contenidos.	Fuerte influencia afectiva y motivacional de los contenidos.
Efecto inmediato del resultado de la solución. Tecnología.	Efecto demorado del resultado de la solución. Tecnología social.

6. La Historia no permite experimentos, pero, sin embargo, ¿tiene leyes generales?

La diferencia que acabamos de comentar entre los problemas históricos y los de las Ciencias Naturales implica que los primeros no se pueden analizar de manera experimental, porque la Historia —como el cartero— "nunca llama dos veces". Sin embargo, ¿supone esto que la Historia carece de leyes generales? Como es bien sabido, esto ha sido un motivo de controversia durante décadas en la filosofía y metodología de la Historia. De hecho, para algunos autores como Hempel la razón fundamental por la que la Historia no podía considerarse una ciencia era precisamente porque carecía de formulaciones de carácter nomotético-deductivo. Por supuesto, la respuesta que se le pueda dar a esta cuestión también depende de la perspectiva historiográfica que adoptemos. Sin embargo, pensamos que en la actualidad la mayoría de los historiadores estaría de acuerdo en que, si bien la Historia no posee leyes de la misma naturaleza que las de las Ciencias Naturales, sí ha puesto de manifiesto la existencia de regularidades o modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo. De esta manera, desde un punto de vista educativo no cabe duda, en nuestra opinión, de que debería otorgarse una gran importancia a la reflexión de los alumnos sobre este asunto. Por ejemplo, ¿hay aspectos en común en la manera en que aparecen y desaparecen los imperios? Los procesos de colonización cultural, ¿son semejantes a lo largo de la Historia? Creemos que en la medida en que los alumnos se enfrenten con cuestiones como éstas habrán podido aprender que la Historia es algo más que una simple colección de nombres y fechas.

7. La Historia como relato.

Una de las visiones más criticadas de la enseñanza de la Historia es precisamente aquélla que reduce la Historia a simples *historietas* en las que personajes caricaturizados ejercen el papel de protagonistas y sirven para explicar el devenir de los acontecimientos. Ciertamente, esta visión de la Historia como mera anécdota ha sido extraordinariamente criticada porque olvidaba totalmente la influencia de las estructuras económicas y sociales, así como las influencias sociales y políticas. Sin embargo, en las últimas décadas se ha revitalizado una visión de la Historia como "relato" (*history* frente a *story*) en la que los personajes —sean concretos o abstractos— cobran una especial relevancia. Por tanto, cualquier situación histórica tiene unos agentes, una acción, una secuencia en el tiem-

po y un desenlace. Así, autores tan esenciales para la cultura contemporánea como Ricoeur han insistido en la importancia de la manera en que se realiza un relato o narración para entender los hechos históricos. De hecho afirma: "Si la Historia rompiese todo vínculo con la capacidad básica que tenemos para seguir una historia y con las operaciones cognitivas de la comprensión narrativa, perdería su carácter distintivo dentro del concierto de las ciencias históricas: dejaría de ser Historia" (Ricoeur, 1983, p. 169). Así, por ejemplo, ante dos versiones diferentes de los mismos acontecimientos históricos, ¿lo esencial son los datos empíricos que comprueben una u otra teoría, o más bien las distintas interpretaciones que puedan darse de los mismos datos? Una pregunta como ésta no puede ser entendida por nuestros alumnos si no les enseñamos que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas.

8. La Historia y las Ciencias Sociales no sólo usan explicaciones causales sino intencionales.

Las explicaciones históricas y sociales se distinguen de las que ofrecen las Ciencias Naturales en que incluyen los motivos e intenciones de sus agentes. Esto ha llevado a que en estos ámbitos se hable de explicaciones teleológicas o intencionales frente a las puramente causales que ofrecen disciplinas como la Física y que pueden permitir predecir mejor lo que ocurrirá en circunstancias similares. Algunas de las circunstancias históricas de carácter estructural se pueden repetir, pero eso mismo es mucho más improbable en el caso de las intenciones de los agentes históricos y sociales. En todo caso, las intenciones de los agentes particulares de la Historia deben tenerse en cuenta a la hora de que nuestros alumnos puedan formular explicaciones que resulten relativamente completas de los fenómenos históricos.

Una exposición como la que acabamos de hacer resulta necesariamente apresurada en muchos extremos que deberían matizarse en una exposición más extensa. No obstante, hemos pretendido poner de manifiesto dos cuestiones. Por un lado que el conocimiento histórico y social de cierta complejidad requiere una consideración que lo hace diferente del conocimiento que procede de las Ciencias Naturales, y por otro, que dichas características deberían tenerse en cuenta a la hora de enseñar las disciplinas que nos ocupan.

Referencias

Carr, E. H. (1961). *What is History.* New York: Random House. Versión española, *Qué es la Historia,* Barcelona, Seix Barral.

Arsenberg, B. y Alderoqui, S. Eds.(1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós.

AAVV (1992). *Un mundo jamás imaginado. 1492-1992*. Santafé de Bogotá, Santillana/Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Berti, A.E. y Bombi, A.S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Carretero, M. (1985). Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En: J. Mayor (Ed.) *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid, Alhambra.

Carretero, M.; Almaraz, J. y Fernández, P. (Eds.) (1995). *Razonamiento y comprensión.* Madrid, Trotta.

Carretero, M. y García Madruga, J.A. (Eds.) (1984). *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid, Alianza.

Carretero, M.; Jacott, L. y López-Manjón, A. (1994). Uses and Understanding of historical characters: the case of Columbus. Ponencia presentada en el *"Second International Seminar on History Learning and Instruction"*, Madrid: Universidad Autónoma, 24-26 de Julio.

Carretero, M. y Limón, M. (1994). La transmisión de valores e ideología en el conocimiento histórico: implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la Historia. *Signos*, 13, 52-56.

Collingwood, R.G. (1946). *The idea of history.* London, Oxford University Press. Hay versión española.

Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En: E. Turiel, I. Enesco y J.L. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil.* Madrid: Alianza.

Dewey, J. (1915). The aim of history in elementary education. En: J. Dewey, *The school and society.* Chicago, The University of Chicago Press.

Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'Histoire aux enfant à travers le monde entier.* Paris: Payot. Traducción española, *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero.* Mexico, FCE, 1990.

Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. 1ª ed. de la traducción revisada. Madrid, Visor.

González, I. (1993). *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos*. Facultad de Historia, Universidad de Lleida. Tesis doctoral no publicada.

Guimerá, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria.* Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Historia, Universidad de Barcelona (Estudio General de Lleida).

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. París, PUF. Nueva ed., 1970. Trad. cast. de M.T. Cevasco *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Buenos Aires, Paidós, 1972.

León, J.A.; López-Manjón, A. y Carretero, M. (1990). El desarrollo intelectual durante la adolescencia: las operaciones formales. En: J. García Madruga y P. Lacasa (Ed.) *Psicología Evolutiva,* vol. II. Madrid, UNED.

Lord, C.G.; Ross, L. y Lepper, M.R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: the effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology,* 37, 11, 2098-2109.

Manero y otros (1981). *Ciencias Sociales 7° E.G.B.* Madrid, Anaya.

Piaget, J. (1933). "Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire". En: *Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire,* 2, 8-13.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía-75" e "Historia 13-16". En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.

Ricoeur, P. (1983). *Historia y narración.* Madrid, Encuentro.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study.* Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. En: Ch. Portal (Ed.). *The history curriculum for teachers.* Londres, The Falmer Press.

Wertsch, J. (1994). Struggling with the past: some Dynamics of Historical Representation. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences.* Hillsdale, NJ, LEA.

Zaragoza, G. (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.

Capítulo 2
Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia

Mario Carretero
Margarita Limón

Introducción

Si bien tradicionalmente uno de los objetivos principales de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia era conseguir que el alumno memorizara capitales del mundo, fechas, lugares y nombres de personajes famosos, en los últimos años parece haberse producido un cambio importante en los objetivos perseguidos en diferentes países. Esto puede verse por ejemplo en el caso español en el Diseño Curricular Base propuesto para la Secundaria Obligatoria en el área de Ciencias Sociales. Una orientación similar se encuentra en Argentina. Frente a unas disciplinas de tipo descriptivo como corresponde a lo que puede llamarse la enseñanza tradicional en este ámbito, en la actualidad se incide en la importancia de lograr que el alumno comprenda los contenidos sociales e históricos de manera cercana a toda su complejidad explicativa.

Sin embargo, éste no parece en ningún caso un objetivo fácil de lograr. Por ejemplo, varias investigaciones basadas en la teoría de Piaget han puesto de manifiesto la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos (por ejemplo, Peel, 1971; Hallam, 1979; Stokes, 1970; Lodwick, 1972; entre nosotros Aisenberg y Alderoqui, 1994; Castorina y Aisenberg, 1989; Delval, 1989 y 1994).

En el caso de la Historia, estas investigaciones intentaban identificar los clásicos estadios piagetianos en el desarrollo de la comprensión histórica. Los resultados obtenidos señalaban que dichos estadios se alcanzaban más tarde en el caso de los contenidos históricos en comparación con lo que ocurría en Matemáticas o Ciencias. Este "retraso" en la

adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en Historia parecía indicar que razonar sobre este contenido resultaba considerablemente más difícil que razonar sobre otros, como los físico-matemáticos, estudiados por Piaget. Asimismo, la adquisición tardía de los estadios piagetianos sugería la conveniencia de retrasar la introducción de la Historia en la escuela, con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno, y facilitar, de esta manera, su comprensión. Sin embargo, como Downey y Levstik (1988) concluyen:

> "no hay evidencia de que retrasar la enseñanza de la Historia sea evolutivamente apropiado. Incluso si la comprensión histórica más madura requiere las operaciones formales en el sentido piagetiano, no hay evidencia de que el desarrollo de la comprensión histórica comience en ese estadio" (p. 340).

Por otro lado, se ha argumentado (Booth, 1984 y 1987) que el pensamiento social e histórico no se ve representado de manera satisfactoria por el pensamiento hipotético-deductivo que se suele utilizar en el ámbito científico natural. En este caso, carecería de sentido evaluar la comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales por parte del alumno utilizando tareas diseñadas para evaluar el pensamiento hipotético-deductivo. Como señala Martorella (1991) "la naturaleza de la relación entre las etapas evolutivas de los niños y su comprensión histórica es todavía poco clara". No obstante, y aunque es evidente que el tema está lejos de ser cerrado, los resultados obtenidos en estas investigaciones ponen de relieve la necesidad de tener en cuenta los contenidos del aprendizaje.

Esta misma conclusión puede extraerse de las numerosas investigaciones llevadas a cabo, sobre todo a partir de la década de los ochenta, sobre el conocimiento de expertos y novatos en diferentes dominios de contenido. Estos trabajos demuestran que hay importantes diferencias en el aprendizaje de estas dos grandes categorías de sujetos. Asimismo, destacan la importancia que tiene para el aprendizaje el conocimiento previo que posee el individuo y la forma en que éste se encuentre organizado. Por ejemplo, Chi, Hutchinson y Robin (1989) han demostrado cómo las reorganizaciones que se producen en las estructuras de conocimiento, a medida que el individuo va adquiriendo un mayor grado de pericia son también específicas de cada dominio de contenido. Por ejemplo, el ser experto en dinosaurios parece implicar el desarrollo de complejos conjuntos de creencias causales sobre dicho dominio, mientras

que ser experto en ajedrez parece implicar el desarrollo, sobre todo, de relaciones espaciales.

A la vista de estos resultados, dos elementos parecen ser importantes para la comprensión de las Ciencias Sociales y la Historia: por un lado, el conocimiento previo del alumno, y por otro, las características específicas del conocimiento social e histórico que van a condicionar, en buena medida, su aprendizaje.

El conocimiento previo: ¿qué es lo que el alumno ya sabe?

Una de las principales aportaciones de la adopción de una postura constructivista en la concepción del aprendizaje ha sido destacar la importancia que el conocimiento previo posee en la adquisición de nuevos conocimientos (Carretero, 1993 y Carretero y Limón, 1993). Por ello, en los últimos años, especialmente a partir de la década de los ochenta, la investigación sobre este tema ha despertado un gran interés.

Los trabajos pioneros en esta materia han centrado su interés en el área de las Ciencias Experimentales. De ahí que la mayoría de los estudios que se han realizado hasta la fecha investigue el conocimiento que los alumnos tienen sobre conceptos científico-naturales. Esta línea de investigación ha dado como resultado la aparición de un gran número de trabajos que exploran las denominadas "ideas previas", "concepciones espontáneas" o "*misconceptions*" (ideas erróneas) [1] que poseen alumnos de diferentes edades sobre conceptos como la luz (Osborne y Freyberg, 1985), la velocidad (Pozo y Carretero, 1987), la reproducción (Giordan, 1988) o la naturaleza de la materia (Novick y Nussbaum, 1981; para una revisión general puede verse Voss, Wiley y Carretero, 1995 y en el volumen de esta serie sobre Ciencias Experimentales).

A pesar de que esta línea de investigación no está exenta de importantes críticas [2] y de que el trabajo realizado es aún incipiente, es po-

---

1. La terminología que se ha utilizado es muy variada. Recogemos por ello, aquí, algunos de los términos utilizados que, aunque conllevan matices ligeramente diferentes, serán utilizados indistintamente en este artículo.

2. Entre otras, las siguientes. En primer lugar, las tareas que se han planteado a los alumnos suelen ser muy específicas y puntuales, lo que genera dificultades para la generalización de los resultados. Por otro lado, los resultados obtenidos no se han integrado dentro de un marco teórico más amplio que permita dar sentido a estudios

sible extraer algunas características de estas "ideas de los alumnos" (Pozo y Carretero, 1987; Pozo, Gómez, Limón y Sanz, 1991; véase también Limón y Carretero, 1995, en el volumen dedicado a las Ciencias Experimentales):

a) Son construcciones personales. Aunque muchas de ellas son comunes a un gran número de alumnos, estas ideas forman parte de la red de conocimiento que posee cada individuo y, por tanto, poseen un significado personal.

b) Dicha significación parece tener una clara influencia en la gran resistencia que muestran los alumnos a la hora de modificar estas concepciones.

c) Generalmente, son concepciones bastante alejadas del concepto o la interpretación disciplinar correcta.

d) Suelen ser implícitas. Muchas de ellas se adquieren a partir del conocimiento cotidiano y el sujeto no maneja explícitamente su formulación.

¿Qué sucede con el conocimiento previo del alumno sobre las Ciencias Sociales y la Historia? ¿Son extrapolables las conclusiones mencionadas a estas materias? Desafortunadamente, esta línea de investigación es bastante reciente e incipiente en dichos ámbitos. Si bien es cierto que ese interés por el estudio de qué es lo que el alumno ya sabe es también patente y manifiesto en algunas investigaciones (Hirsch, 1992; Torney-Purta, 1994; Halldén, 1986), son muy escasos los trabajos que se han dedicado a investigar las concepciones de los alumnos sobre conceptos históricos. Afortunadamente, en el ámbito de las Ciencias Sociales poseemos una mayor cantidad de aportaciones empíricas, aunque en cualquier caso son bastante menores que las que podemos tener en cuenta en el caso de las Ciencias Naturales.

Por tanto, con los datos de los que disponemos, es difícil poder extrapolar las características de dichas "concepciones alternativas" de los alumnos al terreno social e histórico, al menos en el mismo sentido en que son entendidas dentro del dominio científico natural. No obstante, parece claro que los estudiantes tienen también ideas previas acerca de muchos conceptos sociales e históricos que se enseñan en la escuela, co-

---

tan específicos. Por último, la metodología utilizada no parece asegurar la identificación real de "las ideas de los alumnos". En muchas ocasiones, las respuestas proporcionadas por los estudiantes parecen estar sesgadas por la tarea propuesta.

mo ponen de manifiesto los trabajos que expondremos a continuación. Parece por tanto esencial avanzar en el estudio y caracterización de dichas ideas, más allá de su similitud con las correspondientes concepciones científico-naturales.

Revisaremos a continuación, en primer lugar, algunos de los escasos trabajos que han estudiado las ideas de los alumnos sobre algunos conceptos sociales e históricos. En segundo lugar, presentaremos algunas investigaciones recientes sobre la visión que los estudiantes tienen de la Historia como disciplina.

Aprendizaje de conceptos sociales e históricos

Los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta, tanto como posible fuente de explicación de las dificultades que los alumnos tienen para su comprensión, como para diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumno. En primer lugar, muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de Historia poseen un nivel de abstracción muy elevado. A esto se une la complejidad de muchos de ellos que exige la comprensión de otros conceptos. Así, por ejemplo, para comprender conceptos como "feudalismo" o "absolutismo" (que se introducen en sexto o séptimo grado) es necesario tener un conocimiento previo de otros conceptos cuyo significado debe dominarse para poder comprender estos conceptos de "nivel" superior.

En general, muy pocos de los que se presentan inicialmente al alumno le resultan familiares, y tampoco puede tener una experiencia directa ya que reflejan situaciones del pasado. Ello aumenta sus dificultades para integrar los nuevos conocimientos. Algunos de los trabajos que han estudiado las diferencias entre expertos y "novatos" en diversos contenidos han puesto de manifiesto que los individuos con un escaso conocimiento sobre la materia tienden a aplicar su conocimiento general, de tal modo que "no sólo existe una falta de conocimientos sino que los aprendices utilizan todo aquello que saben y consideran relevante" (McKeown y Beck, 1990) aunque en realidad no lo sea. En consecuencia, los nuevos conceptos creados de esta manera son pobres, imprecisos y fragmentarios, resultando imposible o muy difícil establecer conexiones entre unos y otros. Por el contrario, los "expertos" utilizan su conocimiento de la materia para restringir sus inferencias y construir los nuevos conceptos (Chi, Hutchinson y Robin, 1989).

Por tanto, parece que lo más adecuado para evitar "*misconceptions*" y conceptos semicorrectos y fragmentarios, es "anclar" los nuevos conceptos en aquéllos que el alumno ya conoce y domina. De ahí la importancia de conocer lo que el alumno ya sabe. Muchos profesores de Ciencias o Matemática podrían alegar que esta característica de abstracción y complejidad no es exclusiva de los conceptos históricos. En todas las disciplinas hay conceptos de un elevado grado de abstracción y complejidad; esto es innegable. La diferencia, para nosotros, estriba en que conceptos como "equilibrio químico" o "número complejo" no se introducen al alumno en su primer contacto con la Química o la Matemática. Sin embargo, conceptos como "feudalismo" o "absolutismo" aparecen en los libros de texto desde los primeros cursos en los que se comienza a estudiar Historia.

Otra característica de los conceptos históricos es que son conceptos "cambiantes". La dimensión temporal afecta a la comprensión de los conceptos históricos. Conceptos como "revolución", "monarquía", o "democracia", por poner algunos ejemplos, no tienen un único significado a lo largo de la Historia. La democracia ateniense, aunque se considera el origen de las actuales democracias, tiene diferencias muy considerables con ellas.

Por otro lado, entender muchos conceptos históricos exige conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia. Como se puede apreciar a partir de trabajos como los de Shemilt (1987); Ashby y Lee (1987) y Lee y Ashby (1987), conseguir elaborar un contexto en el que interpretar la nueva información es uno de los aspectos que parece presentar más dificultades a los estudiantes.

Por ejemplo, para comprender el alcance y los límites del conocido lema de la Revolución Francesa "Libertad, Igualdad y Fraternidad" hay que tener en cuenta el contexto en el que aparecen estos conceptos. Contexto muy complejo en el que hay que tener en cuenta múltiples factores y que es analizado de manera distinta de acuerdo con la perspectiva historiográfica que se asuma.

El concepto de revolución de un historiador marxista varía considerablemente del que mantiene un historiador que pertenezca a la perspectiva de la Historia de las mentalidades. Por tanto, los conceptos históricos están muy lejos de ser "categorías bien definidas" (Rosch, 1978), y son más bien conceptos muy difusos. En este sentido, Martorella (1991), al señalar la variedad y complejidad de los conceptos de las Ciencias Sociales utiliza el siguiente ejemplo, que nos parece ilustrativo: "¿La

implicación de los Estados Unidos en Corea fue una *guerra* o una *acción policial*?" (pág. 373).

Este ejemplo también resulta oportuno para señalar otra peculiaridad de estos conceptos: su aplicación correcta o incorrecta depende, en muchas ocasiones, de "cómo se cuente la historia", es decir, de la postura que se tome en el relato de los acontecimientos. Ello es consecuencia del relativismo propio del conocimiento histórico (Asensio, Carretero y Pozo, 1986; Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1983; Kuhn, 1991). Por último, destacaremos otra característica: tienen una gran influencia cultural. En general, las diferencias culturales son patentes en múltiples conceptos, no sólo en los de carácter histórico, pero probablemente, tales diferencias sean aun mayores en el caso de los conceptos históricos y sociales. Aunque estas diferencias son señaladas a menudo, sin embargo, es una cuestión que permanece pendiente de ser investigada (Levstik y Pappas, 1992).

En resumen, los conceptos históricos presentan, como hemos visto, unas peculiaridades que los hacen especialmente difusos y por tanto, probablemente, más difíciles de aprender. Como señala Martorella (1991) cuando los conceptos son tan difusos, los individuos tienden a crear una representación global. Para ello, utilizan los que consideran los mejores ejemplos, crean prototipos o emplean parecidos "familiares" (es decir, tienden a introducir en la misma categoría todo aquello que se parece). Sin embargo, la polisemia de los conceptos históricos —su significado depende del momento histórico, del contexto, de la perspectiva historiográfica que se utilice, etc.— podría dificultar la creación de esos prototipos.

Esta dificultad podría ser explicada a partir de algunas de las ideas expuestas por algunos autores como Lakoff (1987). Según esta posición, cada concepto conlleva la creación de un modelo mental. Los prototipos serían una representación global resultante de la convergencia de modelos mentales. Por ejemplo, los modelos mentales creados para representar los conceptos madre adoptiva, madre genética, madre soltera, convergen permitiendo al individuo crear el prototipo de madre. En el caso de los conceptos históricos, las características que hemos ido enumerando dificultarían, probablemente, la creación de ese modelo mental convergente, y por tanto, de prototipos válidos. Asimismo, dichas características, parecen obstaculizar también la obtención de ejemplares que puedan ser considerados buenos representantes de cada categoría.

Influencia de la enseñanza en la modificación del conocimiento previo

Hay que insistir, de nuevo, en que muy pocos trabajos se han dedicado a estudiar este tema. Sin embargo, se han hecho algunos progresos que pensamos merece la pena recoger. McKeown y Beck (1990) han estudiado el conocimiento previo de 35 estudiantes de quinto grado (10-11 años) y 37 de sexto (11-12 años) sobre la Independencia de las trece colonias norteamericanas, justo un año antes y un año después de que recibieran instrucción específica sobre este tema. En la tabla 1 aparecen algunos de los resultados que obtuvieron.

Según estas autoras, los resultados conducen a dos conclusiones. La primera es que, aunque la gran mayoría proporciona algún tipo de información correcta, esta información es escasa y muy dispersa (un 60% de ambos grupos no proporciona información sobre los motivos de la guerra, un 74% de los de quinto grado y un 57% de los de sexto no mencionan que la guerra se produjo entre Inglaterra y las colonias, y un 57% de los estudiantes de quinto y un 40% de los de sexto, no da ningún tipo de información sobre los resultados de la guerra).

Tabla 1
Información correcta extraída de las respuestas de los alumnos sobre la guerra de Independencia de las trece colonias norteamericanas y porcentaje de estudiantes que la generaron.
(Traducida de McKeown y Beck, 1990.)

Categoría *Motivación*					
Ideas principales			Ideas más detalladas		
	5º grado	6º grado		5º grado	6º grado
Querían su libertad - independencia	31	19	A las colonias no les gustaba el modo en que Inglaterra las trataba	3	5
Querían la libertad de Inglaterra	9	22	Inglaterra paralizaba las importaciones y exportaciones de las colonias	—	3
Total	40	41	No querían pagar impuestos a Inglaterra	—	5

Personajes/Acontecimientos					
Ideas principales			Ideas más detalladas		
	5° grado	6° grado		5° grado	6° grado
Las colonias e Inglaterra tuvieron guerra	26	43	Se declararon independientes	3	3
			Ellos (las 13 colonias) fueron los patriotas		3
			George Washington fue uno de los generales	3	5
			Los franceses ayudaron a las colonias	3	3

Resultados		
	5° grado	6° grado
Las colonias ganaron	17	19
Las colonias consiguieron la independencia/llegaron a ser un país	26	43
Total	43	60
N = 27 (tanto en quinto como en sexto grado)		

La segunda es que, a pesar de que el conocimiento que muestran los alumnos es fragmentario y desconectado, la instrucción parece tener un efecto positivo. Así, los alumnos de sexto grado son capaces de aportar información algo más específica que los de quinto (véase tabla 1) y algunas de las confusiones disminuyen. Por ejemplo, el 50% de los alumnos de quinto grado no puede determinar con precisión quiénes fueron los combatientes en la Guerra de Independencia Norteamericana. A menudo confunden otras guerras, como la guerra de secesión, la guerra con Francia o la lucha contra los indios con la de Independencia. Sin embargo, estas confusiones y falta de precisión disminuyen en los alumnos de sexto, aunque su conocimiento sigue siendo vago y muy general.

Hirsch (1992) [3] ha realizado un estudio cuyo objetivo era comprobar el efecto de la presentación de diversos tipos de organizadores previos en el aprendizaje de alumnos de sexto grado (11-12 años, la muestra estaba constituida por 65 estudiantes). La evaluación del conocimiento previo de los alumnos se realizó mediante mapas conceptuales. La instrucción recibida fue, en este caso, la visita a una exposición sobre los judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Aunque el objetivo prioritario de esta investigación no era estudiar el conocimiento previo de los alumnos sobre la Segunda Guerra Mundial o el nazismo, la comparación entre su conocimiento antes de la visita a la exposición y después de ella aporta algunos resultados interesantes, en nuestra opinión. Según esta autora, después de la visita, disminuyó considerablemente el número de sujetos que atribuía el Holocausto a Hitler y sus motivos personales. Por el contrario, aumentó el número de los que citaban en sus mapas los malos tratos, la discriminación, la formación de guetos, la resistencia y la ausencia de ayuda por parte del resto del mundo. En general, después de la visita a la exposición, el conocimiento estaba más contextualizado, aunque los acontecimientos seguían sin tener unos límites cronológicos determinados.

En estos dos trabajos el efecto de la instrucción sobre las ideas de los alumnos es positivo. Sin embargo, el trabajo realizado por Asensio, Pol y García (1991) parece indicar que no siempre es así. Algunas de las ideas se modifican acercándose a lo correcto desde la perspectiva disciplinar, mientras que otras no lo hacen o incluso se alejan de lo correcto. Pondremos un ejemplo. En este trabajo se evaluó el conocimiento previo, entre otros, de un grupo de alumnos de sexto, séptimo y octavo grado (11-14 años) sobre el Imperio Romano. Se realizaba un pretest, antes de visitar una exposición sobre "bronces romanos" y un postest, después de la visita. En uno de los ítem, se les preguntaba en qué época vivieron los romanos. Tenían que elegir entre "edad del hierro", "edad del bronce" y "edad antigua". En el postest aumentó considerablemente el número de sujetos que señalaron la edad del bronce como respuesta correcta, confundiendo obviamente el material de los objetos mostrados en la exposición con el concepto o "etiqueta" que define una etapa de la evolución de la humanidad.

Los resultados de esta investigación también han señalado la

3. Citado en Torney-Purta (1994).

existencia de otras ideas de los alumnos. Ser invadido por otro pueblo es considerado como algo muy negativo que implica pérdida de derechos: libertad de las personas, pérdida de propiedades, etc. Por otro lado, muchos de ellos parecen considerar que el desarrollo de los pueblos antiguos —en este caso, los romanos— es muy deficiente, por lo que no entienden que pudieran desarrollar, por ejemplo, una legislación con importantes repercusiones y vigencia incluso hasta en nuestros días. Asimismo, aquellos conceptos que no se han modificado desde el pretest, presentan graves dificultades de comprensión. Es el caso de conceptos como "basílica", "colonia", "patrono", etcétera.

Como puede observarse, la mayoría de estos trabajos no tiene como objetivo principal el estudio específico de la comprensión de conceptos históricos como el feudalismo o el absolutismo, por poner algún ejemplo, sino que abordan el estudio de las ideas previas de los alumnos como un aspecto más dentro de un proyecto de investigación más amplio. Se echa en falta, pues, un mayor número de trabajos específicos que permitan la generalización e integración de resultados. Es importante, también, destacar que son los alumnos que comienzan a estudiar Historia los que son objeto de una mayor atención por parte de los investigadores. Aunque, en cualquier caso, los trabajos realizados son escasos e insuficientes, parece necesario que en un futuro se preste atención no sólo a los niveles inferiores, de tal modo que se pueda, quizá, determinar con mayor precisión los efectos de la instrucción y cómo se va modificando el conocimiento del alumno.

El concepto de tiempo histórico

A pesar del acuerdo generalizado a la hora de destacar el tiempo histórico como una noción central en la Historia, son muy pocos los trabajos realizados al respecto (Jahoda, 1963; Montagero, 1984; Thornton y Vukelich, 1988; Asensio, Carretero y Pozo, 1989).

Este concepto engloba diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta de manera separada, pero que, indudablemente, se encuentran relacionados. Nos referimos al tiempo físico y al tiempo histórico propiamente dicho. Para que el alumno adolescente o preadolescente comprenda el significado de los diferentes períodos históricos, de las eras cronológicas, etc., obviamente debe haber desarrollado con anterioridad la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico. Asimismo, la comprensión de los instrumentos de medida es un requisito que parece también necesario.

Sin embargo, ello no quiere decir que no se deban introducir referencias al tiempo histórico antes de que se consiga ese dominio, que no parece alcanzarse prácticamente hasta la adolescencia. Al contrario, Thornton y Vukelich (1988) señalan que es a través de la instrucción específica como estas habilidades llegan a dominarse. La dimensión temporal parece añadir una dificultad más a la comprensión de conceptos históricos que no existe en otros dominios.

Independientemente de estas dificultades relacionadas con la comprensión del tiempo personal y el tiempo físico, existen otras, de naturaleza diferente, que no pueden ser olvidadas a pesar de que no hayan recibido apenas atención por parte de los investigadores. En primer lugar, el lenguaje utilizado para referirse a diferentes momentos históricos es muy amplio y variado: desde las fechas tomando como punto de partida el nacimiento de Cristo, los números romanos para designar los siglos, [4] hasta la clasificación de la Historia en eras, tomando como criterio de clasificación acontecimientos de una gran relevancia o las denominaciones específicas de períodos muy concretos, pero no por ello menos utilizadas, por ejemplo, la época de los Austrias, de los Borbones, muebles estilo "Luis XIV", etc. Este uso simultáneo de nomenclaturas parece contribuir a aumentar la confusión.

Además, existen otros aspectos si cabe aun más complejos de esta noción. La comprensión del tiempo histórico exige del alumno una capacidad de representarse dentro de un mismo escenario histórico situaciones que, aunque se producen simultáneamente, no corresponden al mismo tiempo histórico. Por ejemplo, cuando Colón llegó por primera vez a América encontró una población que vivía de acuerdo con costumbres más primitivas con respecto al desarrollo de los países de la Europa Occidental. Para entender muchos de los problemas que se produjeron no sólo en ese momento sino después, es importante comprender que, aunque tanto un indio azteca como uno de los conquistadores fueran contemporáneos, sus costumbres, modo de vida, motivaciones y metas eran muy diferentes, aparte de por las diferencias culturales, por el grado de desarrollo alcanzado en uno y otro lugar.

Tampoco puede olvidarse la dificultad que entraña entender el pasado desde el presente, es decir, entender el contexto en que se sitúan

---

4. A modo de curiosidad y como ilustración de la dificultad que esta variación en la terminología supone, diremos que para algunos adultos resulta difícil entender que el siglo XVIII equivale el período 1701-1800 (Thornton y Vukelich, 1988).

los acontecimientos históricos y los personajes que forman parte de ellos, descentrándose del presente. En el apartado anterior, hemos revisado algunos trabajos sobre la comprensión de la noción de empatía, que coinciden en destacar esta dificultad.

La idea de que un mismo período puede tener consecuencias y significados radicalmente diferentes, incluso en el mismo momento histórico, es otro aspecto destacable. Por ejemplo, durante el período 1750-1800, la industria inglesa se desarrolló de manera espectacular, mientras en esos mismos años no se produjeron avances significativos en la industria española, sino más bien todo lo contrario. Para que se produjera la revolución industrial en España se necesitó un período de tiempo mucho más amplio que en Inglaterra. Por otro lado, es difícil entender que cincuenta años es un período muy corto y poco significativo en la Prehistoria, pero muy significativo y relevante en la Francia de la segunda mitad del XVIII. Es decir, los períodos de tiempo adquieren una relevancia y significado mayor o menor en función de otros factores. La duración temporal es "relativa" y no absoluta. Estos aspectos que acabamos de señalar indican la complejidad de este concepto que está pendiente de ser investigado en profundidad.

Hasta ahora hemos revisado las investigaciones existentes sobre la comprensión de conceptos sociales e históricos. Pero, al menos en el caso de la Historia, el conocimiento previo del alumno no está constituido exclusivamente por estas representaciones previas. Por ejemplo, la visión que el estudiante tiene de la Historia como disciplina dentro del currículo escolar (el grado de dificultad de la asignatura, su utilidad, el interés de los contenidos que incluye, el interés de los propios alumnos, etc.) o fuera de él (si consideran que la Historia es una disciplina científica o no, cuál es el objetivo, la finalidad de la Historia, en qué consiste el trabajo del historiador, etc.) constituye, también, una parte muy importante del conocimiento previo del alumno.

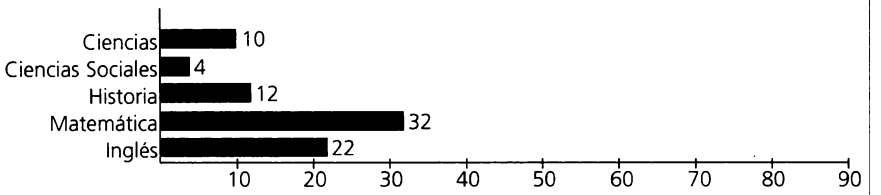
La visión de los alumnos de la Historia como materia escolar

Schick (1991) presenta los resultados de una encuesta realizada a estudiantes norteamericanos de los últimos cursos de primaria y de secundaria sobre la asignatura de Historia. Parte de la idea compartida por muchos profesores de que la Historia es una de las asignaturas menos preferidas por los alumnos. Sin embargo, los datos obtenidos en la en-

cuesta indican que, si bien no es la favorita, es la que obtiene un mayor porcentaje a su favor cuando se restan los sujetos que la consideran su preferida de los que la consideran "la menos favorita". (Véase figura 1.)

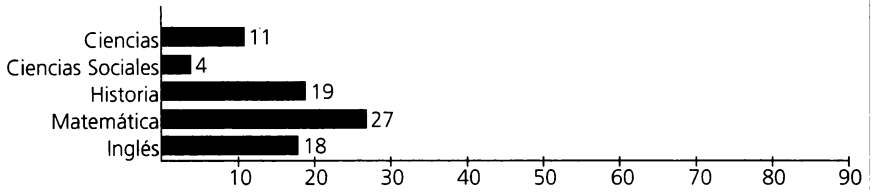
Figura 1.- Preferencias de los alumnos. (Tomado de Schick, 1991)

Preg. 1. ¿Cuál fue tu asignatura "menos favorita" en la escuela primaria y secundaria?



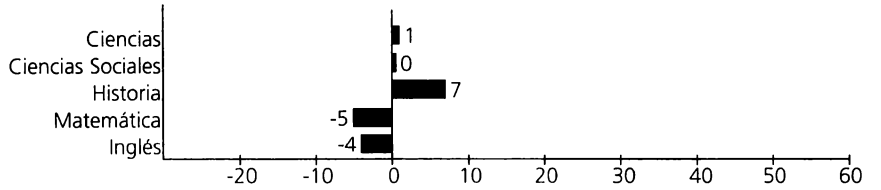
(Los resultados expresan porcentajes.)
Se han omitido las siguientes referencias: Geografía (4), las lenguas extranjeras (5), otras (3) y "no sé" (8)

Preg. 2. ¿Cuál fue tu asignatura preferida en la escuela primaria y secundaria?



(Los resultados expresan porcentajes.)
Se han omitido las siguientes referencias: Geografía (3), las lenguas extranjeras (1), otras (12) y "no sé" (5).

Porcentajes resultantes de restar el resultado de la preg. 2 del de la preg.1.



(Los resultados expresan porcentajes.)
Se han omitido las siguientes referencias: Geografía (-1), las lenguas extranjeras (-4), otras (+ 9) y "no sé" (-3).

La Historia es considerada la asignatura más interesante (frente a la Matemática, las Ciencias, la Geografía y las lenguas extranjeras) aunque, en cuanto a su utilidad, estos alumnos consideran que la Matemática, las Ciencias o la Geografía son más útiles que la Historia. Un

sorprendente 96% considera, sin embargo, que es una asignatura absolutamente necesaria en el currículo. El autor sospecha que este porcentaje tan elevado puede ser consecuencia de que muchos alumnos responden lo que creen que deben responder y no lo que realmente piensan al respecto.

Es interesante comparar estos datos con los obtenidos en España a partir de una muestra de 2.000 alumnos de séptimo grado (13 años) en un cuestionario parecido (Carretero, Asensio y Pozo, 1991). En este caso, los estudiantes tenían que valorar el grado de dificultad y el grado de preferencia de las siguientes asignaturas: Educación Física, Tecnología, Dibujo, Ciencias Naturales, Lengua Española, Matemática y Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales, que incluían una cierta cantidad de contenidos históricos, fue la asignatura menos preferida y la que mayor grado de dificultad presentaba en opinión de los alumnos. En este caso, los autores explican sus resultados debido a que esta materia en España ha sufrido en los últimos años una progresiva complejización, siendo sus contenidos en la actualidad bastante más abstractos y densos de lo que solía encontrarse anteriormente e incluso de lo que suelen incluir los programas al respecto en numerosos países.

Según los datos proporcionados por Aldrich (1987), quien presenta los resultados de una encuesta realizada en 1983 a 1.200 estudiantes británicos de quinto grado (11-12 años), un 61% considera que la Historia es una materia interesante y un 53%, útil, frente al 68% que obtienen las lenguas extranjeras y el 72% de las Ciencias.

McDonald (1992) evalúa mediante un cuestionario, tanto el interés y gusto por la Historia de una muestra de 82 estudiantes norteamericanos de cuarto (9-10 años), sexto (11-12 años) y noveno grado (14-15 años), como la relevancia que para ellos tiene el conocimiento histórico. Encuentra que el interés y el gusto por la Historia decrecen con la edad (sugiere que este descenso puede ser debido a los efectos de la instrucción) y que atribuyen una relevancia media al conocimiento histórico (en una escala de 6 a 30, la media de los tres grupos es de 16,53 puntos).

Según Brophy, Van Sledright y Bredin (1992), los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo Historia o para qué podría servirles la Historia fuera de la escuela. Estos autores, por su parte, examinan una muestra de 80 estudiantes norteamericanos de cuarto grado (10 años) en dos momentos distintos. Uno es antes de que comenzaran a recibir sus primeras clases de Historia y el otro un año más tarde. Aunque desde luego, son necesarios nuevos datos, de acuerdo

con los que aquí aparecen, la Historia no parece ser una materia claramente favorita de los alumnos, considerándola relativamente útil e interesante. No obstante, es importante señalar, tal y como lo hemos hecho en otros lugares de esta obra, que alguna de las diferencias que pueden observarse entre estos estudios pueden deberse a que se han realizado en países diferentes, en los que la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia cumple de hecho funciones muy diferentes y posee una importancia en el currículo escolar también muy distinta. Incluso es preciso recordar que sociedades como la norteamericana y la mediterránea otorgan a la información social e histórica influencias muy distintas, lo cual se refleja no sólo en la escuela sino también en los aprendizajes informales y en los medios de comunicación de masas.

Visión de los alumnos del conocimiento histórico

¿Qué es la Historia? ¿En qué consiste el trabajo del historiador? Recientemente ha aumentado el interés de algunos investigadores por conocer cuáles son las ideas del alumno sobre estos aspectos del conocimiento histórico. Para Halldén (1986), aunque sólo hace referencia a la explicación histórica, este tipo de concepciones pertenecería a un "metanivel" conceptual y afectaría al aprendizaje de los contenidos históricos de la misma manera que influyen sus concepciones sobre otros conceptos históricos básicos (como el concepto de "monarquía", "feudalismo" o "revolución", por ejemplo):

> "... Esta confusión de conceptos —concepciones alternativas en este sentido— no es de primordial importancia para entender por qué los alumnos tienen dificultades para construir una explicación histórica. Obviamente no puede decirse que no tengan importancia. Si no entiendo o malinterpreto los conceptos que se emplean en la explicación no puedo entender la explicación... Parecen existir otros factores implicados en el aprendizaje de la Historia que son mucho más básicos y generales. Se refieren a cómo se percibe la explicación así como a qué es lo que ha de ser explicado" (p. 63).

En este mismo sentido, Maestro (1991) destaca también la importancia de las ideas previas de los alumnos sobre la Historia como forma de conocimiento, así como "sobre las características del trabajo in-

vestigador en relación con las fuentes y con las formas de explicación histórica" (p. 70).

¿Qué es la Historia para los estudiantes? En un estudio con estudiantes de cuarto (9-10 años) y sexto grado (11-12 años), Levstik (1986) obtiene que la Historia "son acontecimientos importantes" que no ocurren en los "días normales". Según McDonald (1992), muchos de sus estudiantes conciben la Historia como un "concurso de popularidad o importancia, o simplemente como una crónica de los acontecimientos del pasado". Para ellos, la Historia está basada en hechos, puesto que "los hechos, los acontecimientos, constituyen el núcleo de lo que entienden los estudiantes" (p. 63). Esta visión de la Historia podría explicar las dificultades que una gran mayoría de los estudiantes tiene para construir explicaciones históricas.

Brophy, Van Sledright y Bredin (1992) coinciden también en señalar que la mayoría de los sujetos de su muestra [5] ven la Historia como una colección de hechos que tienen que ver con el pasado. Para muchos, dicha disciplina es una ciencia exacta que establece hechos inequívocos. No perciben que, en gran medida, está sujeta a interpretación. Con la instrucción recibida, estas concepciones se modificaron sólo ligeramente. En cuanto al trabajo del historiador, estos mismos autores señalan que los estudiantes no saben mucho acerca del mismo. Tienden a confundirlo con el trabajo de los arqueólogos. Es decir, los imaginan simplemente examinando restos del pasado.

Esta falta de conocimiento del trabajo del historiador, por un lado, y por otro, la dificultad que, para muchos alumnos, supone concebir al historiador como un investigador de fuentes primarias y secundarias, que busca y evalúa evidencias que le permitan construir explicaciones sobre los acontecimientos del pasado, parecen ser puntos de acuerdo, en los escasos trabajos realizados hasta la fecha.

Así, Shemilt (1987) establece una serie de etapas que describirían las ideas de los adolescentes [6] tanto sobre las fuentes históricas como sobre el trabajo de los historiadores. Estas etapas aparecen recogidas en la tabla 2.

---

5. Ochenta estudiantes entre 10 y 11 años.
6. Estos estadios los establece a partir de los datos obtenidos en la evaluación del proyecto "Historia 13-16".

Tabla 2
Estadios establecidos por Shemilt (1987) para describir las ideas de los alumnos sobre las fuentes históricas y el trabajo del historiador

Estadio	Ideas sobre las fuentes históricas	Ideas sobre lo que hace el historiador
I. El conocimiento del pasado se da por supuesto. (El conocimiento histórico viene dado.)	* El alumno no es capaz de distinguir lo que es evidencia de lo que es información. * Lo que el profesor dice es verdad, porque lo que se sabe es cierto.	* Los alumnos que han trabajado con fuentes primarias opinan que el historiador es alguien que sabe todo sobre el pasado porque ha leído las fuentes. Por tanto, su trabajo consiste en leer documentos para transmitir luego esos conocimientos. * Los que no han trabajado con fuentes primarias opinan que el historiador averigua el pasado, de manera semejante como trabaja el científico, pero no son capaces de explicar cómo "averigua el pasado".
II. Evidencia = información privilegiada sobre el pasado. (El conocimiento histórico es concebido como algo que hay que descubrir.)	* La verdad histórica es negociable. * La evidencia es identificada con los testimonios de los testigos del acontecimiento. * No distinguen los diversos tipos de fuentes primarias: autobiografías, diarios, cartas, archivos, documentos como "Actas parlamentarias", anuncios, canciones de la época, etcétera.	* La labor del historiador es identificar la verdad y crear imágenes precisas del pasado.

	* Continúan sin diferenciar claramente la evidencia de la información. El historiador no sólo evalúa la evidencia sino que realiza inferencias y va más allá. Este segundo paso no es reconocido aún. * Tendencia a identificar autenticidad y fiabilidad.	
III Evidencias consideradas como base para realizar inferencias sobre el pasado. (El conocimiento histórico tiene que ser construido por el historiador mediante un proceso de razonamiento.)	* Se diferencia claramente lo que es información de lo que constituye una evidencia. * La incertidumbre sobre lo que sucedió en el pasado es concebido como algo propio del conocimiento histórico. * Las evidencias se utilizan para construir hipótesis que han de ser comprobadas. * Las evidencias se utilizan más para rechazar hipótesis que para afirmarlas.	* El historiador posee un método. Construye hipótesis que ha de comprobar. * El historiador hace inferencias a partir de las fuentes, no sólo las lee. * Todavía no son capaces de valorar el significado de las fuentes históricas dentro de su contexto.
IV. Conciencia de la historicidad de la evidencia. (El conocimiento histórico es concebido como la reconstrucción del pasado.)	* Las fuentes primarias deben ser contextualizadas. Las fuentes secundarias se encargan de reunir a las primarias dándoles un contexto que permita la reconstrucción del pasado.	* El historiador reconstruye el pasado. * Presentan dificultades para entender cómo debe ser utilizado el conocimiento del contexto.

	* La visión del alumno de lo que es importante para crear un contexto histórico es aún limitada: sólo lo inmediato suele ser apreciado. * No están seguros de si el conocimiento del contexto puede ser o no considerado una evidencia y de qué tipo.	* Dificultades para comprender que el significado de los acontecimientos es diferente en función del contexto (espacio, tiempo y lugar en que éstos se produzcan).

Lee y Ashby (1987) presentan también una clasificación de los niveles de comprensión de la evidencia, extraída en este caso, a partir de un estudio realizado con alumnos británicos de los grados sexto y octavo (11-14 años). Dicha clasificación —recogida en la tabla 3— mantiene algunas semejanzas con las etapas propuestas por Shemilt respecto de la concepción de la evidencia histórica (tabla 2).

Tabla 3
Niveles de comprensión de la evidencia.
(Tomados de Lee, P. y Ashby, R. (1987). *Teaching History*, nº 48, 13-17.)
Categorías sobre las ideas que los alumnos mantienen sobre la evidencia (sujetos: alumnos de grado 6º y 8º).

Nivel 1: Imágenes del pasado	El pasado es tratado como si fuera el presente. Las evidencias ofrecen un acceso directo al pasado. Las controversias en las evidencias no son ni siquiera percibidas.
Nivel 2: Información	El pasado es tratado como algo fijo y conocido (por los expertos en la materia). No se diferencia la evidencia de la información. Se cuestionan si la información ofrecida es correcta o incorrecta, pero no si hay evidencias "mejores" o "peores".

Nivel 3: Testimonio	Cuando existen controversias entre las evidencias presentadas, se decide qué testimonio es el mejor. Cuanto más directos, mejor considerados son.
Nivel 4: Cortar y pegar	Se puede saber lo que ocurrió en el pasado incluso si no hay ningún testimonio individual correcto: se puede construir "la versión real" uniendo la verdad manifestada en cada uno de los testimonios de los que se disponga.
Nivel 5: Evidencia dentro de un mínimo contexto	Las afirmaciones acerca del pasado pueden ser inferidas a partir de las evidencias. Las evidencias pueden no ser adecuadas, aunque sean verdaderas y no estén sesgadas: su peso depende de lo que el historiador se esté cuestionando.
Nivel 6: Evidencias dentro de un contexto.	

Además de buscar y evaluar evidencias, el historiador ha de salvar otro obstáculo que consiste en reconstruir el pasado desde el presente. Las concepciones de los alumnos sobre la empatía es otro aspecto que también ha recibido atención por parte de algunos investigadores (Peel, 1971; Thompson, 1984; Hallam, 1966; Shemilt, 1984; Portal, 1987). Muchos de estos trabajos estaban basados en la teoría de Piaget. Sin embargo, y puesto que nuestro objetivo es revisar algunos trabajos recientes, en este caso, sobre el concepto de empatía de los adolescentes, recogemos en la tabla 4, los "estadios" propuestos por Ashby y Lee (1987) que pretenden integrar los resultados obtenidos en otros trabajos. Hay que aclarar que estos autores consideran que dichos estadios no constituyen una jerarquía evolutiva, sino que las ideas de los alumnos varían en función del contenido de la tarea. Así, por ejemplo, cuando el contenido es familiar son capaces de alcanzar un "estadio" más elevado que cuando el

contenido no es familiar. La categorización que proponen es tentativa. La metodología utilizada en este estudio fue la entrevista.

Tabla 4
Clasificación propuesta por Ashby y Lee (1987) sobre la noción de empatía, basada en un estudio realizado con estudiantes ingleses de 11 a 18 años.

Estadio	Características
I. Ausencia total de empatía. Se juzga el pasado con criterios del presente.	* Consideran que cuanto más lejano sea el pasado, más primitivos eran los seres humanos. * Los hombres de hoy son mucho más inteligentes que los del pasado. Los del pasado no tenían televisión, microondas, video, etcétera. * El pasado se convierte en un catálogo de comportamientos absurdos.
II. Estereotipos generalizados.	* A veces son capaces de establecer diferencias muy generales entre la gente del pasado y la actual, pero lo hacen con intención de poner de manifiesto lo absurdo del comportamiento de los hombres del pasado. * En general, no se distingue entre lo que la gente sabe y piensa en la actualidad y lo que sabía y pensaba en el pasado.
III. Empatía basada en su experiencia cotidiana.	* Las acciones, las instituciones, etc., son entendidas dentro de una situación específica, que es vista en términos modernos, de acuerdo con su experiencia cotidiana, sin establecer diferencias entre cómo la veríamos hoy y cómo la verían los contemporáneos. * A menudo se preguntan por lo que ellos hubieran hecho en tal situación.
IV. Empatía histórica restringida.	* Las acciones, instituciones, etc., son entendidas en relación con las situaciones específicas en las que la gente se encuentra. Son capaces de reconocer que la gente del pasado podía no tener los mismos conocimientos que los hom-

	bres de hoy día, en parte porque sus creencias, metas y valores son diferentes a los actuales. * Sin embargo, aunque aceptan que la gente del pasado podía tener una visión de las cosas diferente a la del presente, son incapaces de relacionar estas diferencias con las creencias, los valores o las condiciones materiales presentes en la situación específica del pasado. En definitiva, dificultad para contextualizar las diferencias.
V. Empatía histórica contextual.	* Tratan de encajar lo que debe ser entendido o explicado dentro de un contexto más amplio. * Hay una diferenciación clara entre la posición y el punto de vista del historiador y los de los individuos del pasado; entre lo que saben uno y otros, y entre las creencias, metas, valores y hábitos de cada uno de ellos.

Otro concepto no menos fundamental que los anteriores es la explicación histórica. ¿Consideran los estudiantes que una parte del trabajo de historiador consiste en explicar los acontecimientos del pasado? ¿Qué ideas tienen los alumnos sobre la explicación histórica? ¿Qué tipos de explicaciones generan cuando tienen que explicar un suceso histórico?

Desafortunadamente, no podemos responder a la mayoría de estas preguntas, puesto que no disponemos en la actualidad de datos que permitan dar una respuesta sólidamente fundamentada. A la luz de lo expuesto más arriba, no parece que los estudiantes consideren que la explicación forme parte del trabajo del historiador. No obstante, dada la escasez de trabajos sobre el tema, tales resultados no pueden ser generalizados.

Tampoco se ha investigado en profundidad qué concepto tienen los estudiantes de la explicación histórica. Halldén (1986 y 1994) ha destacado la importancia de conocer las ideas de los alumnos sobre lo que constituye una explicación histórica y, sobre todo, de que conozcan qué es lo que ha de ser explicado. Según este autor, los alumnos tienen dificultades para determinar la relevancia de los hechos. Asimismo, ha cons-

tatado la tendencia a proporcionar explicaciones basadas en las acciones reacciones e intenciones de los individuos protagonistas del acontecimiento objeto de explicación.

En resumen, y teniendo en cuenta las enormes limitaciones de los estudios realizados hasta el momento, la visión que los alumnos (especialmente la de aquéllos que comienzan o están a punto de comenzar a estudiar Historia) tienen del conocimiento histórico y del trabajo del historiador es bastante pobre y limitada. Consideran que la Historia es un conjunto de hechos referentes a acontecimientos importantes o personajes famosos. La concepción de la labor del historiador no es muy precisa aunque parece variar a medida que aumenta la edad y la instrucción recibida por el alumno.

Conclusiones

Tanto el conocimiento previo del alumno —considerando parte de él las ideas que los estudiantes poseen sobre los diversos conceptos históricos y su visión acerca de la disciplina—, como las peculiaridades inherentes al conocimiento histórico (véase capítulo 1), parecen ser factores importantes a tener en cuenta para conseguir la comprensión y el aprendizaje de la Historia. Sin embargo, dada la escasez y el carácter incipiente de la investigación actual, no es posible obtener aún conclusiones determinantes en este terreno.

Es fundamental continuar avanzando en la investigación sobre el conocimiento previo de los alumnos. Habría que prestar atención, no sólo a los niveles educativos más bajos, sino a aquéllos en los que la instrucción "ha ido dejando su huella" con el fin de determinar tanto la evolución del conocimiento de los alumnos, como los efectos de la instrucción.

La investigación sobre la comprensión de conceptos históricos básicos (monarquía, feudalismo, revolución, etc.) debería ser fomentada, así como sobre las relaciones entre los diferentes tipos de conceptos: cuáles son más o menos fáciles de aprender, si es posible establecer algún tipo de jerarquías entre ellos que facilite al alumno el establecimiento de relaciones entre unos y otros, etcétera.

En cuanto a la visión que los estudiantes tienen de la Historia como disciplina, la investigación está totalmente abierta. Los datos de los que disponemos no permiten establecer una perspectiva clara de cuál es la imagen que los alumnos tienen de la Historia como disciplina. Habría

que estudiar en qué medida esa imagen es modificada por factores como la edad o la instrucción recibida. Asimismo, parece importante determinar cómo las concepciones que los alumnos tienen de la Historia, del trabajo del historiador, de la explicación histórica, de la evidencia o de la noción de empatía, afectan al aprendizaje.

Intentar precisar qué conceptos, además de la explicación histórica, deberían ser incluidos en el "metanivel" conceptual del que habla Lalldén (1986) es otra cuestión que nos parece también relevante. Los resultados de los debates epistemológicos que mantienen los historiadores, probablemente, deberían ser tenidos en cuenta.

Por otro lado, y aunque este trabajo se ha centrado exclusivamente en el alumno, no se puede olvidar un elemento fundamental de las situaciones formales de enseñanza-aprendizaje: el profesor. ¿En qué medida transmite su visión de la disciplina a sus alumnos? ¿En qué medida afecta la visión que el profesor tenga de la Historia al aprendizaje de sus alumnos?

Continuar precisando las características epistemológicas propias del conocimiento histórico es también una tarea pendiente. La comprensión del conocimiento histórico puede constituir una fuente de sugerencias para la investigación sobre el aprendizaje de la Historia.

Un mayor conocimiento tanto del conocimiento previo del alumno como de las características epistemológicas de la disciplina puede facilitar la articulación de ambos elementos, y, consiguientemente, la comprensión de la Historia.

Asimismo, esperamos que la investigación sobre todas estas cuestiones contribuya a aumentar el conocimiento sobre la especificidad del aprendizaje de la Historia. De esta manera, el estudio de las diferencias en el aprendizaje de los diversos dominios de conocimiento se vería favorecido.

Aunque el interés de este trabajo se ha centrado, en buena parte, en la comprensión de conceptos históricos, esto no quiere decir que la comprensión de la Historia se reduzca a ello. Comprender los conceptos puede ser una condición necesaria, pero no suficiente para comprender y aprender Historia.

Finalmente, nos gustaría destacar que las dificultades que parece entrañar el aprendizaje de conceptos históricos no deben llevar a conclusiones pesimistas. Los conocimientos de los que disponemos en la actualidad parecen sugerir una introducción progresiva de estos conceptos, que tenga en consideración el conocimiento previo del alumno y el gra-

do de complejidad y abstracción de la información nueva. La investigación, a pesar de ser escasa, es prometedora, por lo que esperamos contar en un futuro próximo con nuevos datos que puedan contribuir a ayudar a los profesores y didactas a elaborar las estrategias más adecuadas para conseguir un mejor aprendizaje de la Historia.

En este sentido, algunos trabajos recientes (Welton, 1990; Levstik y Pappas, 1992) han puesto de manifiesto la importancia de utilizar la narración como una vía adecuada para introducir, al menos en los primeros cursos, algunos conceptos históricos (Jacott y Carretero, 1993, en este volumen). Las narraciones —historias basadas en personajes— parecen favorecer tanto el procesamiento y la comprensión de la información del texto (Rodrigo, 1994) como la formación de relaciones y teorías causales (Downey y Levstik, 1991) —que pueden servir de punto de partida para la explicación histórica—, además de conseguir una mayor motivación del alumno (Welton, 1990) y de contribuir a destacar la importancia del contexto y al desarrollo de actitudes críticas.

Puede parecer paradójico que en un trabajo que comienza con una crítica del enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia, en el que, a menudo, se utilizaban narraciones cargadas de anécdotas y de valores que se pretendían transmitir al alumno, acabemos destacando el valor de la narración para la comprensión de la Historia. Sin embargo, creemos que, pese a coincidir en este caso en el instrumento utilizado, la finalidad y la utilidad son bien diferente en ambos casos.

Referencias

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (eds.) (1994): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós.

Aldrich, R. (1987). "Interesting and useful". *Teaching History*, 47, 11-14.

Asensio, M.; Carretero, M. y Pozo, J.I. (1986). "La comprensión de la Historia: pensamiento relativista". *Cuadernos de Pedagogía, 133,* 24-27.

Asensio, M.; Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989). "La comprensión del tiempo histórico". En: M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.

Asensio, M.; Pol, E. y García, A. (1991). "Evaluación cognitiva de la exposición 'Los Bronces romanos en España': dimensiones ambientales, comunicativas y comprensivas". Madrid, Ministerio de Cultura.

Ashby, R. y Lee, P. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in History". En: Ch. Portal (Ed.) (1987). *The History Curriculum for Teachers*. London, The Falmer Press.

Booth, M. (1984). "Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking". *History and Theory, 22*, 101-117.

Booth, M. (1987). "Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to History Teaching". En: Ch. Portal (Ed.) (1987). *The History Curriculum for Teachers*. London, The Falmer Press.

Brophy, J.; Van Sledright, B. A. y Bredin, N. (1992). "Fifth grader's ideas about History expressed before and after their introduction to the subject". *Theory and Research in Social Education*, vol. XX (4), 440-489.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid, Edelvives y Buenos Aires (Aique, 1994).

Carretero, M. y Limón, M. (1993). "Theoretical basis of constructivism and their implications for instructional design". Comunicación presentada en la Fifth Conference of EARLI, Aix-en-Provence.

Carretero, M.; Asensio, M. y Pozo, J. I. (1991). "Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence". En: M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons y J. I. Pozo (Eds.). *Learning and Instruction. European Research in an Internacional Context.* Volume III. Oxford, Pergamon Press. Hay versión española con modificaciones en Madrid, Siglo XXI.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje, 23*, 55-74.

Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989): "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio". En: Castorina, J.A. y otros: *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chi, M. T. H.; Hutchinson, J. E. y Robin, A. F. (1989). "How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge". *Merril-Palmer Quarterly, 35*, 27-62.

Delval, J. (1989): "La representación infantil del mundo social". En: E. Turiel, I. Enesco y J. L. Linaza (eds.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.

Delval, J. (1994): "Stages en the Child's Construction of Social Knowledge". En: M. Carretero y J. F. Voss (eds): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science*. Hillsdale, NJ, LEA.

Downey, M. T. y Levstik, L. S. (1988). "Teaching and learning History: the research bas". *Social Education*, *52*, 336-342.

Downey, M. T. y Levstik, L. S. (1991). "Teaching and learning History". En: J. P. Shaver (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan.

Giordan, A. y De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel. Trad. cast.: *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada, 1988.

Hallam, R. N. (1966). "An investigation into some aspects of the historical thinking of children and adolescents". Tesis no publicada. University of Leeds, England.

Hallam, R. N. (1979). "Atempting to improve logical thinking in school history". *Research in Education*, *21*, 1-23.

Halldén, O. (1986). "Learning History". *Oxford Review of Education*, vol. 12, *1*, 53-66.

Halldén, O. (1994). "Constructing the learning task in history instruction". En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.

Hirsch, J. (1992). *Changes in the gifted early adolescent's schemata of the Holocaust: the impact of advance organizers and a museum exhibit*. Tesis Doctoral, Departament of Human Development: University of Maryland, USA.

Jacott, L. y Carretero, M. (1993). "Historia y relato. La comprensión de los agentes históricos en el Descubrimiento (Encuentro) de América". *Substratum*, *2*, 21-36. Incluido en este volumen.

Jahoda, G. (1963). "The development of children's ideas about country and nationality: I. The conceptual framework". *The British Journal of Educational Psychology*, *33*, 143-153.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, D.; Pennington, N. y Leabeater, B. (1983). "Adult thinking in developmental perspective: the sample case of the juror reasoning". En: P. Baltes y O. Brim (Eds.). *Life-span develpmental psychology*. Vol. 5. Nueva York: Academic Press. Versión española en: M. Carretero y J. A. García Madruga (Eds.). *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza, 1984.

Lakoff, G. (1987). "Cognitive models and prototype theory". En: U. Neisser (Ed.). *Concepts and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, P. y Ashby, R. (1987). "Discussing the evidence". *Teaching History*, *48*, 13-17.

Levstik, L. S. (1986). "The relationship between historical response and narrative in a sixth grade classroom". *Theory and Research in Social Education*, *14*, 1-19.

Levstik, L. S. y Pappas, C. C. (1992). "New directions for studying historical understanding". *Theory and Research in Social Education*, vol. XX (4), 369-385.

Lodwick, A. R. (1972). "The development of children's reasoning in relation to mathematical, scientific and historical problems". Tesis no publicada, Universidad de Manchester.

Maestro, P. (1991). "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas". *Studia Paedagogica, 23*, 55-81.

Martorella, P. H. (1991). "Knowledge and concept development in Social Studies". En: P. Shaver (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan.

McDonald, C. S. (1992). "Exploring children's historical understanding: the relationship between age, beliefs and performance". Tesis Doctoral no publicada. Berkeley: University of California, USA.

McKeown, M. G. y Beck, I. L. (1990). "The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in History". *American Educational Research Journal, 27,* 688-726.

Montagero, J. (1984). "Perspectives actuelles sur le psychogenese du temps". *L'Anné Psychologique*, *84*, 433-460.

Novick, S. y Nussbaum, J. (1981), "Pupils' understanding of the nature of matter: a cross-age study". *Science Education*, *65* (2), 187-196.

Osborne, R. G. y Freyberg, P. (Eds.) (1985). *Learning and science: the implications of "children's science"*. New Zealand: Heinemann.

Peel, F. A. (1971). *The nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press.

Pozo, J. I. y Carretero, M. (1987). "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas. ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia?" *Infancia y Aprendizaje*, *38*, 35-52.

Pozo, J. I.; Gómez, M. A.; Limón, M. y Sanz, A. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid: CIDE.

Portal, CH. (1987). "Empathy as an objective for History Teaching". En: Ch. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press.

Rodrigo, M. J. (1994). "Promoting narrative literacy and historical literacy". En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and The Social Sciences*, Hillsdale, NJ: LEA.

Rosch, E. (1978). "Principles of categorization". En: E. Rosch y B. Lloyd (Eds.). *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: LEA.

Schick, J. B. M. (1991). "What do students really think of History?" *The History Teacher*, *24* (3), 331-342.

Shemilt, D. (1984). "Beauty and the philosopher: empathy in History and classroom". En: A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.). *Learning History*. Londres: Heinemann.

Shemilt, D. (1987). "Adolescent ideas about evidence and methodology in History". En: Ch. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press.

Stokes, A. B. G. (1970). "An investigation into the presence of logical thinking in a group of 18-year-olds in historical and related study". Tesis no publicada. University of Leeds: Yorkshire, England.

Thompson, D. (1984). "Understanding the past: procedures and content". En: A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.). *Learning History*. Londres: Heinemann.

Thornton, S. J. y Vukelich, R. (1988). "Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding". *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI (1), 69-82.

Torney-Purta, J. (1994). "Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: ontological switches, developmental processes and situated learning". En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ, LEA.

Voss, J. F.; Wiley, J. y Carretero, M. (1995). "Acquiring intellectual skills". *Annual Review of Psichology, 46*, 155-81. Versión española en *Construir y enseñar. Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires, Aique, 1995.

Welton, D. A. (1990). "Teaching History: a perspective on factual details" *Social Education*, octubre, 348-350.

Capítulo 3
Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica*

Mario Carretero
Liliana Jacott
Asunción López-Manjón

¿Cómo se comprende la causalidad histórica? En investigaciones anteriores (Pozo, Asensio y Carretero, 1986; Carretero y Asensio, 1988; Carretero, Asensio y Pozo, 1991), hemos abordado este tema analizando las explicaciones causales de adolescentes de varias edades. Sin embargo, nos ha parecido conveniente continuar esta línea de investigación porque son todavía numerosas las cuestiones que quedan por resolver. En esta ocasión, hemos presentado una tarea que no supone acontecimientos ficticios, sino hechos históricos reales. Hemos seleccionado el Descubrimiento de América por ser un hecho de gran magnitud histórica que supuso un cambio profundo. Es decir, nos ha parecido conveniente introducir en la investigación acontecimientos reales de gran importancia, no sólo porque deben serlo también desde el punto de vista educativo, sino porque podemos disponer de explicaciones elaboradas por los historiadores al respecto.

No obstante, antes de presentar los términos concretos de nuestro trabajo, creemos que es de sumo interés realizar algunas consideraciones acerca de las características de las explicaciones causales, ya que ello nos permitirá posteriormente analizar con más precisión las explicaciones de los sujetos.

---

* Esta investigación ha sido posible gracias a los proyectos del CIDE y de la DGCYT número PB89-0153 concedidos al primer autor, así como a la beca de formación de personal investigador para estancias temporales de científicos y tecnólogos extranjeros, concedida a la segunda autora.

Naturaleza de las explicaciones históricas: dos tradiciones de pensamiento

Uno de los problemas fundamentales, dentro de la filosofía de la ciencia, ha consistido en determinar cuál es la naturaleza de las explicaciones científicas. Algunos de los interrogantes planteados han sido: ¿cuáles son las condiciones que tienen que satisfacer las explicaciones científicas?, ¿estas condiciones son las mismas para todas las ciencias o difieren dependiendo de la ciencia de que se trate?, o bien, ¿qué relación existe entre los modelos explicativos formulados para las Ciencias Naturales y aquéllos planteados para las Ciencias Sociales?

Este tipo de cuestiones ha sido ampliamente discutido por filósofos y teóricos sociales a través de la Historia de la ciencia. De modo que los polos de este debate han estado representados por importantes corrientes filosóficas, las cuales formulan planteamientos teóricos distintos respecto del tipo de esquemas explicativos propuestos para las Ciencias Sociales y la Historia. Por una parte, la corriente positivista plantea la identidad entre los esquemas o procedimientos explicativos utilizados en las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Mientras que el otro extremo está constituido por una tendencia filosófica más heterogénea, cuyos planteamientos básicos establecen una marcada delimitación entre los esquemas o modelos explicativos propuestos para la Historia y las Ciencias Sociales y aquéllos formulados para las Ciencias Naturales.

La primera línea filosófica parte de tres supuestos generales. En primer lugar, de la unidad del método científico (monismo metodológico) para todas las ciencias, independientemente de la diversidad de sus objetos de estudio. Esto significa que, desde el punto de vista metodológico, no debe haber ninguna diferencia entre las explicaciones proporcionadas por las Ciencias Naturales y aquéllas formuladas por las Ciencias Sociales. En segundo lugar, se plantea la existencia de leyes generales para las explicaciones científicas. Esto significa que la explicación causal implica necesariamente el establecimiento de leyes causales generales, de manera que un evento se explica a partir de la deducción de la existencia, tanto de determinadas condiciones (o antecedentes) que permiten la ocurrencia de ese evento, como también de la existencia de ciertas leyes generales. Y, por último, para este enfoque, el esquema causal de las Ciencias Naturales se convierte en el modelo ideal explicativo para todas las ciencias.

Así, pues, el surgimiento y desarrollo del modelo de explicación teleológico o intencionalista, propuesto para la Historia y las Ciencias Sociales, se presenta como una alternativa teórica frente a los problemas derivados de la utilización del esquema explicativo causal de las Ciencias Naturales en este campo de estudio. El enfoque intencionalista se opone a explicar los acontecimientos históricos o sociales en los términos caracterizados tradicionalmente como estrictamente "causales". Se parte de la idea de que el método de las Ciencias Naturales no puede ser transferido a las Ciencias Sociales, dada la naturaleza distinta de ambos tipos de ciencias. Esto conlleva a establecer una diferencia fundamental entre las explicaciones causales formuladas dentro de las Ciencias Naturales, y las explicaciones intencionales, centradas fundamentalmente en las acciones humanas, propuestas para la Historia (Dray, 1957; Collingwood, 1946). La Historia, desde esta perspectiva, tiene por objeto el estudio de las acciones humanas o de la individualidad, es decir, se ocupa de la reconstrucción de las vidas de las personas ocurridas en otros tiempos y lugares. Así, para Collingwood (1946), "el objeto de la Historia es el estudio de los actos de seres humanos que han sido realizados en el pasado" (p. 19).

Las explicaciones históricas, a diferencia de aquéllas formuladas dentro de las Ciencias Naturales, no incluyen dentro de sus objetivos principales el establecimiento de leyes causales generales. Lo que se busca es establecer un modelo explicativo de las acciones humanas. Por tales motivos, para algunos autores las explicaciones históricas constituyen un discurso distinto al de las Ciencias Naturales (Dray, 1957). En este sentido, resulta muy habitual la distinción establecida por Windelband, en 1894, entre las ciencias nomotéticas, referidas a las ciencias cuyo objetivo es la producción de leyes generales e invariables, y las disciplinas idiográficas o históricas centradas en estudiar las entidades particulares o lo individual (Collingwood, 1946). Respecto de esta división, Megill (1989) señala que, por lo menos, para Windelband ambas disciplinas eran consideradas como científicas, mientras que los positivistas lógicos restringían el estatus de ciencias a las investigaciones nomotéticas.

El modelo de explicación intencionalista

Uno de los modelos teóricos más complejos y elaborados para la explicación en Ciencias Sociales y en Historia lo constituye el modelo de explicación teleológica o intencionalista propuesto por von Wright (1971).

Este autor aboga por una teoría intencionalista de la acción como modelo explicativo para las Ciencias Sociales y la Historia (von Wright, 1971). Explicar teleológicamente una acción implica la comprensión de una determinada intención en el agente que la realiza, de manera que la intención constituye su rasgo más característico. Así, "la acción es normalmente conducta comprendida, 'vista' o descrita a través del prisma de la intencionalidad" (von Wright, 1976, p. 191).

La base del modelo teleológico encuentra su apoyo principalmente en el silogismo práctico o esquema de inferencia práctica. El punto de partida del esquema de inferencia práctica nos señala que un sujeto tiene la intención de realizar algo. Posteriormente, este sujeto considera que, para alcanzar su propósito, es necesario utilizar determinados medios (creencia medios-fin). Por último, el sujeto intenta conseguir este fin a través de una acción. Lo más característico de este tipo de explicación es que la conclusión que se deriva de las premisas no es una conclusión lógica, sino una inferencia práctica, en el sentido de constituir una acción adecuada para la realización del fin propuesto. Sin embargo, en las explicaciones teleológicas este esquema de inferencia práctica opera de manera inversa. Esto significa que, para poder explicar un hecho histórico, inicialmente partimos de una acción ya realizada por un sujeto (conclusión del esquema de inferencia práctica). Y posteriormente construimos un argumento práctico, en términos de los motivos y creencias del agente para poder explicar dicha acción. La importancia de la inferencia práctica resulta decisiva en el esquema intencional propuesto por von Wright. "El silogismo práctico viene a representar, para la explicación teleológica y para la explicación en Historia y Ciencias Sociales, lo que el modelo de subsunción teórica representa para la explicación causal y para las Ciencias Naturales" (von Wright, 1971, p. 49). Desde esta perspectiva, el modelo explicativo propuesto para las Ciencias Sociales no es considerado como un modelo causalista, sino auténticamente teleológico.

Ahora bien, ¿cómo intenta operativizar von Wright su modelo de explicación teleológica de la acción dentro del campo de estudio de la Historia y las Ciencias Sociales?, es decir, ¿hasta qué punto es posible llevar a cabo la aplicación de su modelo teórico en la explicación de acontecimientos históricos o sociales particulares? Ésta es una cuestión fundamental para nuestro estudio, ya que supone analizar cuál puede ser la validez del enfoque teórico alternativo formulado para la explicación de la Historia y las Ciencias Sociales. Sin embargo, aquí empiezan los problemas. Veamos por qué.

Von Wright (1971) señala que la explicación de hechos históricos supone tener en cuenta la ocurrencia de uno o más acontecimientos previos, los cuales pueden ser considerados como "causas contribuyentes". Para ilustrar su modelo, este autor plantea que el asesinato del Archiduque de Austria en Sarajevo fue una de las causas del estallido de la Primera Guerra Mundial. En este caso, el incidente de Sarajevo puede ser considerado como una de las causas contribuyentes del hecho histórico objeto de la explicación (la Primera Guerra Mundial). Sin embargo, ¿cómo se articula dicha acción (asesinato) con el hecho histórico estudiado (Primera Guerra Mundial)? La conexión entre los antecedentes o causas contribuyentes y el acontecimiento histórico objeto de la explicación no se establece en términos de leyes generales o conexiones nómicas. La conexión se produce a partir de la generación de una serie de inferencias prácticas, las cuales, en conjunto, nos proporcionan el trasfondo contextual de los motivos de las acciones. En este ejemplo, se parte del supuesto de que la Primera Guerra Mundial fue el resultado de una compleja red de acciones. Cada una de estas acciones actuó a su vez como facilitadora, en términos motivacionales, para la consecución de otra serie de acciones, las cuales, a su vez, condujeron, en último término, al hecho histórico particular. Esto significa que una acción o acontecimiento (el asesinato en Sarajevo) proporciona un motivo para la realización de una secuencia de acciones posteriores (por ejemplo, la presentación de un ultimátum austríaco a Serbia, la movilización del ejército ruso, la declaración austríaca de guerra a los serbios, etc.) hasta llegar finalmente al hecho histórico en cuestión.

¿Cuál es la naturaleza de este tipo de explicaciones históricas?, es decir, ¿hasta qué punto, la explicación formulada por este autor para justificar su modelo puede ser considerada como auténticamente teleológica? La respuesta a esta cuestión es más bien ambigua y contradictoria a partir del análisis de su modelo teórico. Por una parte, resulta paradójico que la explicación propuesta para el hecho histórico estudiado en este caso (el surgimiento de la Primera Guerra Mundial) sea conceptualizada por von Wright como explicación cuasi-causal y no como explicación teleológica, como cabría esperar a partir de su modelo teórico. El motivo por el cual este tipo de explicaciones históricas son llamadas "cuasi-causales" obedece a dos cuestiones fundamentales, según el máximo exponente del modelo teleológico. En primer lugar, las explicaciones históricas no pueden ser consideradas como explicaciones causales debido a que su validez no depende del establecimiento de leyes genera-

les o conexiones nómicas. Y, por otro lado, no pueden darse exclusivamente en términos de explicaciones teleológicas o intencionales (von Wright, 1971). "Calificar a esta explicación de 'teleológica' podría resultar poco afortunado, aun cuando la teleología forme parte de las inferencias prácticas que ligan el *explanans* y el *explanandum*" (*op. cit.*, p. 168).

Sin embargo, en otras ocasiones, von Wright señala de manera contradictoria con sus principios teóricos básicos, que las explicaciones cuasi-causales tienen un lugar predominante y son características de las Ciencias Sociales y las ciencias de la conducta. Y que tales explicaciones implican una interrelación entre conexiones nómicas y patrones de inferencia práctica (von Wright, 1976). Así, las explicaciones "cuasi-causales" se sitúan en una posición intermedia entre las explicaciones causales, por una parte, y las teleológicas, por la otra. Así pues, este tipo de explicaciones históricas y sociales no parecen ajustarse realmente al modelo teleológico formulado a lo largo de su obra. Por tanto, podemos concluir que existe una serie de problemas teóricos y metodológicos no resueltos en torno a los planteamientos centrales del enfoque explicativo revisado. Así como respecto de la adecuación del modelo intencionalista propuesto para la explicación de la realidad histórica y social. En este sentido, consideramos que es necesario partir de un enfoque explicativo más integral dentro de las Ciencias Sociales y la Historia para poder dar cuenta de la compleja realidad social.

Hacia un modelo integral en las explicaciones de tipo histórico

El modelo intencionalista o teleológico ha sido sometido a serias críticas como modelo explicativo para las Ciencias Sociales y la Historia. En este apartado, sólo abordaremos algunos de los aspectos que consideramos más relevantes para nuestros propósitos.

Pereyra (1984) considera que el modelo de explicación intencionalista o teleológico, formulado por von Wright para la Historia y las Ciencias Sociales, implica una concepción subjetivista y limitada de tales ciencias. Este modelo se apoya en la idea de que es posible llegar a la comprensión y explicación de los hechos históricos y sociales a partir del estudio de las acciones humanas. En este sentido, para Pereyra, este modelo de explicación intencionalista, más que un modelo explicativo, para las Ciencias Sociales, constituye un modelo lógico-formal de la acción. Otros autores coinciden también al señalar que los modelos intencionalistas de explicación dentro de las Ciencias Sociales implican una concep-

ción dualista de la realidad, en la que se plantea la oposición entre acciones humanas y condiciones sociales (Pereyra, 1984; Lloyd, 1986). Por tanto, no es posible explicar las transformaciones sociales o el cambio histórico únicamente a partir de las acciones humanas, en términos de intenciones, creencias y propósitos de los agentes, como sugiere el modelo teleológico descrito anteriormente (Manninen y Toumela, 1974; Yturbe, 1981; Pereyra, 1984; Lloyd, 1986; Kincaid, 1986). Las acciones humanas se encuentran inmersas dentro de una compleja red de determinantes sociales y, por tanto, no pueden ser la base de la explicación en las Ciencias Sociales. Más bien, son aspectos de la realidad que deben ser explicados, a través de su interrelación con los diversos fenómenos económicos, políticos, sociales, ideológicos, culturales, etc., componentes del tejido social (Carr, 1961; Pereyra, 1984; Lloyd, 1986; Kincaid, 1986). Así, Pereyra plantea que "el problema de la ciencia de la Historia no consiste en identificar quiénes son los agentes del proceso, pues sin duda alguna son los hombres y sólo ellos. La dificultad estriba en localizar los factores que determinan el carácter de su actividad y, por tanto, la explican. Restringir la búsqueda de esos factores determinantes al ámbito de las intenciones, planes o proyectos de los agentes es quedarse a medio camino en la explicación" (Pereyra, 1984, p. 28).

En la actualidad, uno de los problemas fundamentales para los teóricos sociales está representado por la necesidad de desarrollar modelos explicativos causales, más integrales para las Ciencias Sociales. En este sentido, se han realizado algunas propuestas desde distintas perspectivas teóricas para reconciliar la oposición establecida tradicionalmente entre las acciones humanas, por una parte, y las condiciones sociales, por la otra, en la comprensión y explicación del mundo social (Lloyd, 1986; Pereyra, 1984). En otras palabras, el problema radica en poder llegar a establecer un conjunto de relaciones generales entre las acciones humanas y la totalidad macro-social que trasciende la vida de los individuos (Lloyd, 1986; Pereyra, 1984; Kincaid, 1986).

En este sentido, Lloyd (1986) plantea que las explicaciones causales históricas deben contener tres elementos. En primer lugar, el conocimiento de las intenciones de los actores. En segundo lugar, el conocimiento sobre las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones, los eventos y los procesos sociales. Y, por último, la existencia de modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales, como también de la interacción de la sociedad y la acción.

Por tanto, podemos concluir que una explicación más integral del

proceso histórico de la sociedad debería implicar un análisis de la estructura social, en el cual se incluyan, tanto las acciones humanas como las condiciones sociales existentes. Y sobre cuyas conexiones se formulen las hipótesis explicativas de los acontecimientos (Pereyra, 1984; Lloyd, 1986). Por supuesto que la elaboración de este tipo de formulaciones históricas resulta ser de índole muy compleja si tenemos en cuenta que, como señala Pereyra (1984), "[la organización social] es un sistema abierto con un número abrumador de variables cuyas relaciones no pueden estar bajo control. Esta circunstancia no cancela, sin embargo, la posibilidad de elaborar hipótesis sobre los vínculos existentes entre tales variables; sólo indica un grado incomparablemente mayor de complejidad" (p. 105).

El caso del Descubrimiento de América

Esta investigación tiene como objetivo estudiar la comprensión y explicación de un hecho histórico paradigmático dentro de la Historia universal: el "descubrimiento" de América. En primer lugar, nos proponemos analizar los distintos tipos de explicaciones o teorías causales formuladas por los sujetos para dar cuenta de este acontecimiento histórico. Partimos de la idea, desarrollada en el apartado anterior, referida a que las explicaciones causales de tipo histórico implican necesariamente el conocimiento, tanto de las acciones humanas, como también las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones y los eventos (condiciones económicas, políticas, sociales, culturales, etc.). Ahora bien, la importancia que los sujetos conceden a estos dos aspectos de la realidad social (acciones y condiciones sociales), así como el tipo de relaciones que establecen entre ambos, supone la existencia en dichos sujetos de teorías o ideas implícitas, respecto de la sociedad y el individuo. Lo cual conduce a la adopción de un modelo explicativo determinado.

Por tanto, nuestro interés fundamental está centrado en estudiar cuáles son los elementos o factores causales que los sujetos consideran explicativos de este acontecimiento histórico, analizando el grado de importancia que tales sujetos conceden a una serie de elementos que se presentan.

Métodos

Sujetos

La muestra está formada por 100 sujetos, dividida en cinco gru-

pos de 20 sujetos cada uno. Tres de los grupos están constituidos por adolescentes de distintos niveles educativos: 6°. EGB (6E), 8°. EGB (8E) Y 2°. BUP (2B). Los otros dos grupos están formados por adultos universitarios de 5° curso pertenecientes a la Facultad de Historia (EH) y de Psicología (EP).*

Los sujetos de 6° y 8° de EGB eran alumnos de un colegio público de un barrio de clase media de Madrid. Los sujetos de 2° de BUP cursaban sus estudios en un instituto público de Madrid perteneciente también a la misma clase social. Los sujetos de los grupos EH y EP eran alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Todos los sujetos participaron de manera voluntaria en el estudio (tabla 1).

Tabla 1
Características de los sujetos participantes en la investigación

Código	Grupo	Número	Rango de edades	Edad media
6E	6° EGB	20	11-12	11,75
8E	8° EGB	20	13-15	13,45
2B	2° BUP	20	15-17	15,70
EH	5° Historia	20	22-24	23,05
EP	5° Psicología	20	22-27	23,15

Procedimiento

El presente estudio se realizó a través de la aplicación de entrevistas individuales. Se iniciaba planteando a los sujetos lo siguiente:

> Vamos a hablar sobre el descubrimiento de América. Parece ser que los historiadores no se ponen de acuerdo respecto de cuáles fueron todas las causas que contribuyeron a que se produjera el descubrimiento. De modo que entre ellos existen distintas opiniones al respecto. A continuación te vamos a presentar algunas de las causas consideradas por los historiadores para explicar este hecho histórico.

* Los niveles 6° y 8° de Educación General Básica corresponden a alumnos de 12 y 14 años aproximadamente. El nivel 2° de BUP corresponde a alumnos de 16 años que cursan el Bachillerato Unificado y Polivalente. Ambas denominaciones son anteriores a la Reforma Educativa actual.

Posteriormente, se les presentaban seis tarjetas, cada una de las cuales incluía información básica respecto de algunos de los factores causales relacionados con el descubrimiento de América (véase figura 1). Los factores causales incluidos en las tarjetas fueron seleccionados de la siguiente manera: inicialmente se realizó un análisis de las explicaciones propuestas en los libros de texto respecto del hecho histórico estudiado, considerando los principales factores causales contenidos en dichas explicaciones. Seguidamente, se analizaba si dichos factores hacían referencia a las acciones de los hombres o a las condiciones sociales existentes en esa época histórica. Así, las tarjetas presentadas a los sujetos estaban relacionadas con los principales factores causales (sociales, políticos, científico-técnicos, ideológicos e intencionales) propuestos en los textos.

Figura 1. Textos de las tarjetas utilizadas

TARJETA A
Formación en España de un Estado nacional poderoso.
Unificación territorial, política y religiosa.

TARJETA B
El conocimiento científico de la Tierra en esa época.
Medios e instrumentos de navegación: carabela, brújula, astrolabio, etc.

TARJETA C
Necesidad de buscar una nueva ruta comercial

TARJETA D
Leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas.

TARJETA E
Motivos que impulsaron a Colón y a los Reyes Católicos.
a) Curiosidad.
b) Deseo de aventura.
c) Ambición y deseo de riquezas.
d) Intención de cristianizar a los habitantes de tierras lejanas.
e) Otros.

TARJETA F
Los viajes de Portugal a África.

La tarea consistía en ordenar las tarjetas, según el grado de importancia atribuido por los sujetos a cada uno de los elementos explicativos. De manera que, finalmente, se establecía una jerarquía causal entre los factores presentados como explicativos para el hecho histórico estudiado. Las instrucciones que se les daban a los sujetos eran las siguientes:

> Lee atentamente cada una de estas tarjetas. Después, ordena las tarjetas de mayor a menor importancia; es decir, en función del grado de importancia o influencia que pienses hayan tenido para que se produjera el descubrimiento de América.

Resultados

El análisis de los resultados se realizó de la siguiente manera. Por una parte, nos interesaba analizar el tipo de factores considerados como explicativos dentro de la jerarquía causal establecida por los sujetos, así como el grado de importancia concedido a cada uno de dichos factores contenidos en las tarjetas: A, B, C, D, E y F.

Como señalamos anteriormente, cada una de las tarjetas hacía referencia a distintos elementos constituyentes de la realidad histórica en la época del descubrimiento, de manera que, en su totalidad, dichos elementos podían ser considerados por los sujetos como factores explicativos del acontecimiento histórico estudiado. Ahora bien, la presentación de los resultados está dividida en dos partes. La primera parte incluye el análisis efectuado por separado para cada tarjeta, y la segunda contiene las jerarquías causales propuestas por los distintos grupos de sujetos.

El análisis de los datos para cada tarjeta se realizó en función del lugar asignado dentro de la jerarquía causal. En este caso, para facilitar la lectura de los datos, el orden causal propuesto por los sujetos para cada tarjeta se distribuyó en tres rangos o niveles distintos, a partir del grado de importancia concedido a los elementos explicativos en la producción del hecho histórico estudiado (véanse tablas 2 a 7). En el nivel 1, se incluyeron las respuestas de los sujetos que atribuían una mayor importancia explicativa a la tarjeta en cuestión; esto quiere decir que, en este nivel, los sujetos colocaron la tarjeta en los dos primeros lugares de la jerarquía causal. En el nivel 2, se le concedía un nivel explicativo medio, es decir, los sujetos colocaban las tarjetas en tercero y cuarto lugar. Y en el nivel 3 se incluían los factores considerados de menor influencia por los sujetos, correspondientes a los lugares quinto y sexto.

Tarjeta A. Los resultados obtenidos para la tarjeta A referida a la situación sociopolítica de España a finales del siglo XV fueron los reflejados en la tabla 2.

Aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov se obtuvo que las únicas diferencias significativas se encuentran entre los grupos de 6° de EGB y los sujetos de Historia ($p < 0,05$). De manera que un 45 por ciento de los sujetos pertenecientes al grupo EH consideran este factor sociopolítico como una de las causas principales del descubrimiento de América, a diferencia del grupo de 6° de EGB, en donde el 90 por ciento de estos sujetos sitúan esta tarjeta dentro de los niveles de importancia medios y bajos.

Tabla 2
Frecuencia y proporción de sujetos que sitúan la tarjeta A en los diferentes niveles de importancia

Nivel	6E	8E	2B	EP	EH
1	2 10%	4 20%	5 25%	6 30%	9 45%
2	8 40%	11 55%	9 45%	7 35%	7 35%
3	10 50%	5 25%	6 30%	7 35%	4 20%
Total	20	20	20	20	20

Tarjeta B. Esta tarjeta estaba relacionada con los avances científico-técnicos alcanzados en la época del descubrimiento. En la tabla 3 podemos observar la distribución de los diferentes grupos en los tres niveles de importancia concedida a la tarjeta B.

Tabla 3
Frecuencia y proporción de sujetos que sitúan la tarjeta B en los diferentes niveles de importancia

Nivel	6E	8E	2B	EP	EH
1	11 55%	8 40%	5 25%	4 20%	5 25%
2	8 40%	7 35%	9 45%	9 45%	13 65%
3	1 5%	5 25%	6 30%	7 35%	2 10%
Total	20	20	20	20	20

Al aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov no se encontraron diferencias significativas entre los grupos educativos de la población estudiada para este factor explicativo ($p > 0,05$).

Tarjeta C. Los resultados obtenidos respecto de esta tarjeta, relacionada con los aspectos comerciales implicados en el viaje realizado a América, se muestran en la tabla 4.

Los resultados obtenidos para esta tarjeta muestran la existencia de diferencias significativas entre los grupos estudiados. Según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, las diferencias entre los distintos grupos se presentan como significativas únicamente entre los siguientes pares: 6° EGB y 2° BUP y entre 6° EGB y los sujetos de Historia ($p < 0,05$). Por tanto, podemos observar que un 75 por ciento de los sujetos pertenecientes tanto a 2° BUP como a Historia, consideran principalmente los factores económicos (contenidos en la tarjeta C) como explicativos respecto del hecho histórico estudiado. De modo que incluyen dicha tarjeta dentro del lugar de más importancia. Mientras que sólo un 35 por ciento de 6E la toman en cuenta dentro del mismo nivel, situándola principalmente en el nivel medio de la jerarquía.

Tabla 4
Frecuencia y proporción de sujetos que sitúan la tarjeta C en los diferentes niveles de importancia

Nivel	6E	8E	2B	EP	EH
1	7 35%	11 55%	15 75%	13 65%	15 75%
2	8 40%	8 40%	5 25%	6 30%	3 15%
3	5 25%	1 5%	—	1 5%	2 10%
Total	20	20	20	20	20

Tarjeta D. Respecto del factor D, relacionado con algunos de los aspectos ideológicos existentes durante la época histórica estudiada, se obtuvieron los siguientes resultados (véase tabla 5).

Tabla 5
Frecuencia y proporción de sujetos que sitúan la tarjeta D en los diferentes niveles de importancia

Nivel	6E	8E	2B	EP	EH
1	3 15%	1 5%	1 5%	1 5%	1 5%
2	8 40%	6 30%	3 15%	3 15%	4 20%
3	9 45%	13 65%	16 80%	16 80%	15 75%
Total	20	20	20	20	20

A partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov se encontró que las diferencias entre los grupos educativos sólo son significativas entre los siguientes pares de comparación: 6E-2B y 6E-EP ($p < 0,05$). Es decir, el 80 por ciento de los sujetos de 2B y EP ubican este factor ideológico en el nivel más bajo (nivel 3) del orden causal propuesto, es decir, le otorgan muy poca importancia como factor explicativo. Mientras que más de la mitad de los sujetos de 6E lo ubican dentro de los dos primeros niveles, concediendo así una mayor relevancia a dicho factor como explicativo del hecho histórico en cuestión.

Tarjeta E. Los resultados obtenidos para la tarjeta E, relacionada con los aspectos intencionales de las acciones de Colón y los Reyes Católicos, se recogen en la tabla 6.

Tabla 6
Frecuencia y proporción de sujetos que sitúan la tarjeta E en los diferentes niveles de importancia

Nivel	6E	8E	2B	EP	EH
1	16 80%	14 70%	12 60%	12 60%	5 25%
2	3 15%	4 20%	4 20%	5 25%	4 20%
3	1 5%	2 10%	4 20%	3 15%	11 55%
Total	20	20	20	20	20

La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra la existencia de diferencias en las distribuciones de los distintos grupos. Las comparaciones realizadas entre los diversos grupos revelan que son significativas: 6E-EH, 8E-EH, 2B-EH, EP-EH. Esto quiere decir que son significativas todas las diferencias encontradas entre los sujetos de EH con los demás grupos restantes. Por tanto, podemos decir que una amplia mayoría de los sujetos pertenecientes a los grupos 6E, 8E, 2B y EP sitúan este factor explicativo dentro del nivel más alto (nivel 1), obteniendo proporciones considerablemente altas para dicho factor. Lo cual significa que tales grupos conceden a Colón y los Reyes Católicos un papel fundamental en el descubrimiento de América. Estos resultados están en contraposición con los obtenidos para el grupo de expertos en Historia. Así, un 55 por ciento de los sujetos pertenecientes al grupo EH atribuyen el nivel de importancia más bajo (nivel 3) al papel jugado por tales personajes; mientras que sólo un 20 por ciento de tales sujetos lo ubican en el nivel medio dentro de su orden causal.

Tarjeta F. La tarjeta aquí estudiada hacía referencia a la influencia ejercida por los viajes de Portugal a África. Los resultados obtenidos para este factor explicativo se recogen en la tabla 7.

Aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov se observa que hay diferencias entre los distintos grupos estudiados. Al compararlos entre sí, las diferencias resultaron ser significativas para: 6E-EH, 8E-EH, 6E-EP Y 8E-EP. Es decir, los grupos de 6E y 8E se diferencian claramente con respecto al nivel otorgado por los grupos de EP y EH para este factor explicativo. Así, el 70 por ciento de los sujetos de 6E y 8E conceden muy poca importancia a esta tarjeta como factor explicativo para el hecho histórico estudiado. De manera que estos grupos ubican dicha tarjeta principalmente en los dos últimos lugares por orden de importancia. A diferencia de EP y EH, los cuales consideran que los viajes realizados por Portugal revisten una mayor importancia como factores explicativos dentro de su jerarquía causal.

Tabla 7
Frecuencia y proporción de sujetos que sitúan la tarjeta F en los diferentes niveles de importancia

Nivel	6E	8E	2B	EP	EH
1	1 5%	2 10%	2 10%	4 20%	5 25%
2	5 25%	4 20%	10 50%	10 50%	9 45%
3	14 70%	14 70%	8 40%	6 30%	6 30%
Total	20	20	20	20	20

En conjunto, los resultados obtenidos con respecto a las distintas jerarquías causales, establecidas por cada grupo, pueden ser observados en la tabla 8.

Tabla 8
Jerarquía causal atribuida a cada uno de los factores explicativos por cada grupo

Nivel	6° EGB	8° EGB	2° BUP	Psicología	Historia
1	E (1,65)	E (2,20)	C (1,75)	C (2,25)	C (2,10)
2	B (2,65)	C (2,45)	E (2,55)	E (2,65)	A (3,00)
3	C (3,05)	B (3,10)	B (3,55)	A (3,55)	B (3,15)
4	D (4,20)	A (3,60)	A (3,70)	B-F (3,70)	F (3,50)
5	A (4,50)	D (4,75)	F (4,20)	D (5,15)	E (4,15)
6	F (4,95)	F (4,90)	D (5,25)	-	D (5,10)

Como puede observarse en la tabla 8, las diferencias más marcadas entre los modelos explicativos propuestos por los sujetos de los distintos niveles educativos se encuentran fundamentalmente entre el grupo EH y el resto de los grupos. Así las diferencias más consistentes entre tales grupos se encuentran relacionadas principalmente con la tarjeta E y la A. Esto significa que los sujetos pertenecientes a los grupos 6E, 8E, 2B y EP atribuyen una importancia decisiva al papel jugado por Colón y los Reyes Católicos en el descubrimiento de América. Así, 6E y 8E otorgan el primer lugar a este factor dentro de su jerarquía causal, mientras que los grupos 2B y EP conceden a dicho factor el segundo lugar, a diferencia de los sujetos de EH, los cuales atribuyen una menor importancia a tales personajes como factores explicativos de la realidad histórica, situándolos dentro de los últimos niveles jerárquicos causales.

Discusión

A través de los diferentes resultados, hemos visto que existe una serie de diferencias importantes relativas a las explicaciones causales que ofrecen los distintos grupos con respecto al descubrimiento de América. Las más notorias residen en la influencia concedida al contenido de las tarjetas A (formación de un Estado nacional poderoso) y E (motivos de Colón y los Reyes Católicos). En el primer caso, prácticamente no hay diferencias entre todos los grupos, excepto con respecto a los expertos, en cuanto a que conceden una escasa importancia a este factor (A). Ello quiere decir, en nuestra opinión, que los sujetos no son capaces de insertar sus explicaciones causales en un contexto sociopolítico general al cual atribuir una predominancia causal. Por otro lado, en lo que respecta a la tarjeta E vemos que ocurre exactamente lo contrario. Es decir, todos los grupos le atribuyen una gran importancia, excepto los expertos en Historia, lo cual parece indicar que los elementos intencionales cumplen un papel importante no sólo entre los adolescentes, sino también en los adultos, siempre y cuando éstos no sean expertos en Historia.

Ahora bien, hasta ahora hemos visto las diferencias entre los distintos grupos. ¿Cuáles son las semejanzas? Éstas se refieren al resto de las tarjetas. Así, en la C (ruta comercial) apenas hay diferencias entre los grupos, ya que todos ellos le conceden una gran importancia. Lo mismo ocurre con la B (avances científicos). En el caso de la D (leyenda y mitos) sucede algo similar, pero al contrario, en el sentido de que apenas se les concede influencia y lo mismo sucede con la tarjeta F (viajes portugueses).

Sin embargo, si en vez de tomar las tarjetas una a una observamos la jerarquía global de las explicaciones producidas por los sujetos (tabla 8) vemos que hay diferencias interesantes y en mayor número que lo que arroja la comparación una a una. Así, las jerarquías causales de los alumnos de 12, 14 y 16 años apenas tienen diferencias entre sí, puesto que conceden a las tarjetas E, B y C los tres primeros lugares, siendo los aspectos intencionales los más importantes (tarjeta E) a los 12 y 14 años. Es interesante observar cómo dicha tarjeta sigue siendo considerada en segundo lugar por los adultos de Psicología y pasa a un lugar muy secundario —quinto— cuando es considerada por los adultos expertos en Historia. Todo ello nos hace pensar que existe una predominancia de los elementos intencionales en las explicaciones históricas que persiste incluso entre los adultos no expertos en Historia.

Por su parte, las explicaciones de los adultos, tanto historiadores como psicólogos, se distinguen por la presencia de la tarjeta A (formación de un Estado nacional poderoso). En el primer caso, la sitúan en el tercer lugar, y en el caso de los expertos, en el segundo. Creemos que esto supone una diferencia importante con respecto a las explicaciones de niveles anteriores, ya que muestra la capacidad de situar un aspecto tan abstracto y complejo como es el contexto sociopolítico como un factor causal relevante. Como ya se ha señalado, el hecho de que los expertos en Historia consideran la tarjeta E (motivos) como muy poco influyente, a la vez que consideran la A (formación de un Estado nacional poderoso) como la segunda más influyente, indica que estos sujetos optan por explicaciones puramente estructurales. Sin embargo, el resto de los grupos parece combinar ambos tipos de explicación, intencionales y estructurales.

Conclusiones

Hemos visto a lo largo de este trabajo que las explicaciones históricas plantean una serie de problemas, tanto desde el punto de vista disciplinar como psicológico. Desde una perspectiva epistemológica, hemos revisado algunos de los planteamientos básicos generados a raíz del amplio debate sostenido en torno a los modelos teóricos de explicación dentro de la Historia y las Ciencias Sociales. Por otra parte, también nos hemos centrado en el estudio de la comprensión y explicación de un acontecimiento histórico por distintos grupos de sujetos.

Así, tenemos que las explicaciones formuladas dentro de este dominio de conocimiento resultan ser de índole muy compleja, ya que

implican tener en cuenta una serie de factores constituyentes de la realidad social, los cuales se encuentran en estrecha interrelación. De manera que las hipótesis explicativas sobre el cambio de las sociedades son elaboradas en función de una serie de elementos considerados como explicativos de la situación histórica estudiada; así como respecto de las relaciones establecidas entre tales factores.

Ahora bien, a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos concluir que existe una amplia tendencia entre los sujetos no expertos en Historia para explicar los acontecimientos históricos en términos de acciones humanas, concediendo a los aspectos intencionales un lugar importante en sus explicaciones, a diferencia de los expertos en Historia, los cuales llegan a formular un modelo explicativo histórico de tipo estructural. Es decir, estos sujetos, dentro de sus explicaciones históricas, consideran principalmente la existencia de una serie de factores políticos, sociales, económicos y científico-técnicos como elementos explicativos de la realidad histórico-social. Las acciones de los hombres las sitúan en función del establecimiento previo de un conjunto de condiciones sociales constituyentes de una situación histórica particular.

Referencias

Asensio, M.; Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989). "La comprensión del tiempo histórico". En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (1989), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor.

Carr, E. (1966). *What is History?* Londres: Pellican. (Trad. española de J. Romero: *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Seix Barral, 1984.)

Carretero, M. y Asensio, M. (1988). "La enseñanza de las Ciencias Sociales; aspectos cognitivos y psicopedagógicos". En F. Huarte (Coord.), *Temas actuales de psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje, 23*, 55-74.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Carretero, M.; Asensio, M. y Pozo, J. I. (1991). "Cognitive development historical time representation and causal explanations in adolescence". En M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons y J. I. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction*. Vol. 3. Oxford, Pergamon Press. Hay una versión española con modificaciones en Madrid, Siglo XXI.

Collingwood, R. (1946). *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. española, México: Fondo de Cultura Económica, 1986.)

Dray, W. H. (1957). *Laws and Explanation in History*. Oxford: Oxford University Press.

Lloyd, C. (1986). *Explanations in Social History*. Oxford: Basil Blackwell.

Kincaid, H. (1986). "Reduction, explanation and individualism". *Philosophy of Science, 53*, 492-513.

Megill, A. (1989). "Recounting the past: description, explanation and narrative in historiography". *American Historical Review, 94*, 3, 627-653.

Manninen, J. y Toumela, R. (Eds.) (1974). *Essays on Explanation and Understanding*. Dordrecht: Reidel. (Trad. española, *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1980.)

Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J. I. y Carretero, M. (1983). "El adolescente como historiador". *Infancia y Aprendizaje, 23*, 75-90.

Pozo, J. I.; Asensio, M. y Carretero, M. (1986). "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia". *Infancia y Aprendizaje, 34*, 23-41.

Wright, G. H. von (1971). *Explanation and Understanding*. Cornell: Cornell University Press. (Trad. española, *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1979.)

Wright, G. H. von (1976). Réplicas. En J. Manninen y R. Toumela (Eds.), *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1980.

Yturbe, C. (1981). *La explicación de la Historia*. México: UNAM.

Capítulo 4
La explicación causal de distintos hechos históricos

Mario Carretero
Asunción López-Manjón
Liliana Jacott

Introducción

Hasta cierto punto puede decirse que gran parte del trabajo realizado hasta hace poco tiempo sobre la comprensión de la Historia ha sido más de naturaleza educativa (Dickinson y Lee, 1984; Shaver, 1991) que estrictamente psicológica (Carretero, Asensio y Pozo, 1991). Sin embargo, muy recientemente se está produciendo una revitalización de los estudios de orientación cognitiva sobre la comprensión de la Historia (por ejemplo, Wertsch, 1993; Tulviste y Wertsch, 1994; Carretero y Voss, 1994). De esta manera, en la actualidad se han estudiado con gran interés la comprensión de textos históricos (Perfetti, Britt, Rouet, Georgi y Mason, 1994; Beck y otros, 1989, 1991) el desarrollo de conceptos en este ámbito (Berti y Bombi, 1988; Delval, 1994) y el razonamiento sobre problemas históricos (Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994; Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1983; Leadbeater y Kuhn, 1989).

Otro de los problemas sobre el que se está investigando ha sido el de la comprensión de la causalidad histórica. Por ejemplo, algunas de las cuestiones que se han planteado al respecto han sido las siguientes: ¿cómo se representan los sujetos de distintas edades la causalidad histórica?, ¿atribuyen los sujetos más importancia a los factores causales personalistas que a los de tipo social o económico que implican la utilización de conceptos más abstractos?, ¿tienden los alumnos a conceder más importancia a los aspectos de tipo económico, pongamos por caso, que a los de tipo social o ideológico? La importancia de estas cuestiones resulta esencial desde un punto de vista cognitivo para entender qué dificultades específicas plantea la causalidad de los contenidos históricos, pero también es imprescindible desde un punto de vista instruccional. De he-

cho, cuando examinamos los contenidos de un libro de texto de Historia, nos encontramos con que las teorías causales cumplen un importante papel. En términos generales, se ha venido manteniendo en los últimos años que los alumnos, sobre todo en la enseñanza secundaria, no sólo deben conocer los acontecimientos históricos sino también ser capaces de generar y comprender explicaciones al respecto.

Por otro lado, estas cuestiones han sido abundantemente estudiadas, desde un punto de vista teórico, por los filósofos de la Historia. Por ejemplo, son conocidas las posiciones de autores como von Wright (1971) que han indicado que las explicaciones causales en la disciplina histórica poseen un marcado acento personalista ya que los agentes individuales cumplen un papel destacado en la génesis de los acontecimientos históricos. En buena parte este autor ha influido en nuestro trabajo anterior (Carretero y otros, 1994; Carretero, Jacott y López-Manjón, 1993; Jacott y Carretero, 1993 y capítulo 5 de este volumen) en el que hemos estudiado la representación de los factores causales que produjeron un acontecimiento histórico (el Descubrimiento de América) en adolescentes y adultos.

Desde el punto de vista empírico, estas cuestiones han sido investigadas por Hallden (1986). En dicho trabajo, se mantiene que los alumnos adolescentes probablemente poseen una comprensión más bien anecdótica y personalista de las causas históricas, teniendo claras dificultades para entender factores de tipo abstracto como son los aspectos sociales, políticos y económicos. En nuestro trabajo anterior (Carretero y otros, 1994) hemos comprobado que efectivamente los alumnos de 12, 14 y 16 años conceden una gran importancia a las causas de tipo personalista en detrimento de las de tipo más abstracto. Sin embargo, en dicha investigación solamente utilizamos un hecho histórico (el Descubrimiento de América). En el trabajo que se expone a continuación presentamos cuatro hechos históricos diferentes con el fin de responder a las siguientes preguntas.

Es decir, ¿el distinto tipo de explicación histórica que muestran alumnos de diferentes niveles educativos se aplica por igual a cualquier hecho histórico? Por ejemplo, ¿podemos suponer que la tendencia a utilizar explicaciones personalistas por parte de los sujetos más jóvenes, que hemos encontrado acerca del Descubrimiento de América, la encontramos en el caso de otros hechos históricos como la Revolución Francesa? En resumen, ¿esta tendencia es de naturaleza general en las explicaciones históricas o depende del hecho histórico que estemos considerando?

Otro de los objetivos de este trabajo ha residido en estudiar si las distintas causas de tipo abstracto, económicas, políticas, etc., son consideradas por los sujetos como teniendo la misma importancia en diferentes hechos históricos. En caso de que así fuera, ello supondría, por ejemplo, que la causa económica se considerará siempre una de las más importantes en los distintos hechos históricos. Si el contenido específico del hecho histórico influye en las explicaciones causales que generan los sujetos, encontraremos distinta influencia de las causas que en las investigaciones anteriores dependiendo del hecho histórico considerado.

En todo caso, es posible que exista una interacción entre el contenido de explicaciones y el nivel de conocimiento sobre la Historia. Quizás el tipo de explicaciones sea el mismo en los grupos de adolescentes y sujetos adultos novatos mientras que exista una utilización diferencial del tipo de causas, dependiendo del hecho histórico que consideremos en el grupo de expertos en Historia.

Método

Sujetos

En este estudio participaron 120 sujetos. 30 sujetos pertenecían a 1° de BUP (edad media = 15 años), 30 eran alumnos de 3° BUP (edad media = 17 años), 30 alumnos de 5° de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (edad media = 22) y 30 alumnos de 5° de Historia (edad media = 22) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Los alumnos de BUP pertenecían al mismo Instituto Público de un barrio de clase media de Madrid.

Material

Se elaboró un cuestionario en el que se presentaban seis posibles causas de la producción de cuatro hechos históricos: la Caída de la URSS, la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial y el Descubrimiento de América (véase tabla 1). Aunque el contenido de las causas era distinto para cada hecho, el cuestionario estaba elaborado manteniendo los mismos tipos causas para cada hecho histórico.

Tabla 1. Causas presentadas a los sujetos para cada uno de los hechos históricos				
Hechos históricos: Causas:	Segunda Guerra Mundial	Revolución Francesa	Caída de la URSS	Descubrimiento de América
Personalista	La ambición, el deseo de poder y el racismo de Hitler	Los deseos de libertad del pueblo francés y el amplio descontento hacia los reyes y los nobles.	La labor de Gorbachov al intentar democratizar la URSS y los problemas que tuvo por ello.	Motivos de Colón y los Reyes Católicos: curiosidad, aventura, ambición de riquezas, intención de cristianizar a los habitantes de tierras lejanas.
Política de base	La situación política de Alemania como un Estado débil en los años 20-30.	La formación y consolidación de la burguesía como nueva clase social.	La situación política de la URSS como un Estado totalitario, que se fue haciendo cada vez más burocrático y anquilosado.	Formación en España de un Estado nacional poderoso. Unificación territorial, política y religiosa.
Económica	El empobrecimiento de los obreros y las clases medias.	Los prolongados períodos de hambre y la mala situación económica general.	La falta de bienes de consumo y la escasa eficacia del sistema económico.	La búsqueda de una nueva ruta comercial.
Remota	Los territorios que perdió Alemania en la Primera Guerra Mundial	El notable aumento de la población en Francia a partir de 1700.	Los antiguos problemas de los nacionalismos.	El conocimiento científico de la tierra en esa época. Medios e instrumentos de navegación: carabela, brújula, astrolabio.
Ideológica	El surgimiento de creencias conservadoras y autoritarias (fascismo) que pretendían hacer frente al comunismo.	La difusión de las ideas basadas en la razón y la igualdad entre los hombres.	La falta de confianza en que las teorías comunistas podrían crear una sociedad justa.	Leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por conocer otras tierras.
Política internacional	La formación de un Estado comunista en Rusia.	La independencia y revolución de Estados Unidos en 1776.	La presión externa ejercida por algunos países y los numerosos problemas de política internacional (Afganistán, Polonia, etc.).	Los viajes de Portugal a África.

Es decir, en los cuatro casos había seis causas que trataban de recoger los siguientes aspectos: la influencia de las intenciones y motivos de los agentes personales (personalista), la situación política inmediatamente anterior al hecho (política), los aspectos económicos, las cuestiones ideológicas, la situación no inmediatamente anterior al hecho que contribuye a la explicación del mismo (política remota), así como una causa que hacía referencia al contexto internacional de la época (política internacional). Los diferentes factores causales fueron seleccionados teniendo en cuenta los contenidos de los libros de texto de Ciencias Sociales.

Diseño

Utilizamos como variable independiente el nivel educativo y por consiguiente la edad de los sujetos con cuatro valores: estudiantes de 1° de BUP, estudiantes de 3° de BUP, estudiantes universitarios de 5° de Psicología y estudiantes universitarios de 5° de Historia. La otra variable independiente fue el hecho histórico empleado: la Caída de la URSS, la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial y el Descubrimiento de América. Como variable independiente intrasujetos utilizamos el tipo de causa presentada para explicar los hechos históricos: personalista, política, económica, política remota, ideológica y política internacional. La variable dependiente fue la asignación numérica del grado de importancia que cada factor causal tenía en la explicación del hecho histórico. A la causa que se consideraba más importante se le asignaba un 1, 2 a la causa que seguía en orden de importancia y así sucesivamente hasta la puntuación 6 correspondiente a la causa menos importante.

Procedimiento

La aplicación de la prueba era colectiva y se realizó en las aulas donde habitualmente los alumnos recibían clase. Se les explicó que los objetivos de la investigación eran conocer su comprensión de ciertos hechos históricos muy conocidos por todos. Los sujetos debían leer primero los factores causales que se les presentaban para cada hecho histórico y luego debían situar dichos factores según el orden de importancia que se les otorgara en la producción de los hechos históricos. El orden de presentación de los factores causales fue contrabalanceado para cada hecho histórico. La duración aproximada de la prueba fue de 15 minutos.

Resultados

Los resultados se van a presentar en dos partes. En la primera va-

Tabla 2. Puntuaciones medias de la importancia concedida a las diferentes causas en la explicación de los cuatro hechos históricos en los cuatro grupos de sujetos. (1 = más importante; 6 = menos importante.)

	Caída de la URSS				La Revolución Francesa				Segunda Guerra Mundial				El Descubrimiento de América			
	1º BUP	3º BUP	PSICO.	HISTO.	1º BUP	3º BUP	PSICO.	HISTO.	1º BUP	3º BUP	PSICO.	HISTO.	1º BUP	3º BUP	PSICO.	HISTO.
Personalista	2,967	3,1	3,7	3,9	2,267	2,1	2,6	3,167	2,567	2,4	3,133	3,833	3,167	3,267	2,867	3,633
Política de base	2,667	2,567	2,467	2,133	3,733	3,467	3,033	1,9	4,567	4,133	3,167	2,433	3,633	3,533	3,467	3,667
Económica	3,3	2,967	2,633	2,9	2,767	3	2,267	2,3	4,033	4,1	3,733	3,867	2,067	1,833	1,7	1,333
Remota	3,733	4,433	4,067	3,367	5,3	4,8	4,733	5,033	3	3,133	3,333	2,467	3,267	3,6	3,367	3,667
Ideológica	5	3,9	4,133	4,5	2,7	3,367	3,1	3,7	2,8	2,967	2,933	3,033	4,4	4,2	4,767	5,067
Política internacional	3,333	4,033	4	4,167	4,233	4,267	5,267	4,9	4,033	4,267	4,7	5,367	4,433	4,567	4,833	3,633

mos a analizar si existen diferencias intergrupo en la importancia otorgada a las diferentes causas en cada uno de los hechos históricos. En la segunda consideraremos si existen diferencias dentro de cada grupo en la explicación de los cuatro hechos históricos, es decir, un análisis intragrupo para los cuatro hechos históricos. La tabla 2 (véase pág. 86) ofrece las puntuaciones medias de la importancia concedida a las diferentes causas de cada hecho histórico por cada grupo de sujetos.

Comparación intergrupos de la explicación ofrecida para cada hecho histórico

Hemos realizado, para cada hecho histórico, un ANOVA (6x4). Comparando las puntuaciones obtenidas para cada tipo de causa a través de los cuatro grupos de sujetos (1° BUP, 3° BUP, estudiantes de 5° de Psicología y estudiantes de 5° de Historia) en cada hecho histórico.

Con respecto a la explicación de la "Caída de la URSS" hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable grupo de sujeto ($F = 1, 853$; g.l. = 15; $p = 0,0252$). Aplicando la prueba de comparaciones múltiples de Tukey (DMS = 1,61) no hemos encontrado diferencias entre la influencia de las diferentes causas entre grupos. Las diferencias se observan en la jerarquía de las causas dentro de cada grupo.

Los resultados más destacables es que los grupos de 1°, 3° de BUP y 5° de Psicología asignan la misma influencia a la causa política y a la causa personalista, mientras que los sujetos del grupo de Historia asignan mayor influencia a la causa política ($\bar{x} = 2,133$) que a la causa personalista ($\bar{x} = 3,9$).

En todos los grupos la causa política, "La situación política de la URSS como un Estado totalitario, que se fue haciendo cada vez más burocrático y anquilosado", y la causa económica, "La falta de bienes de consumo y la escasa eficacia del sistema económico", son consideradas las de mayor importancia en la explicación de este hecho. En todos los grupos se sitúan en último lugar la causa política remota, "Los antiguos problemas de los nacionalismos", la causa ideológica, "La falta de confianza en que las teorías comunistas podrían crear una sociedad justa" y la causa de política internacional, "La presión externa ejercida por algunos países y los numerosos problemas de política internacional (Afganistán, Polonia, etcétera)".

Con respecto a la **"Revolución Francesa"** hemos obtenido efecto de interacción entre las variables tipo de causa y grupo de sujetos ($F = 4,043$; g.l. = 15; $p = 0,0001$). La diferencia significativa entre grupos (DMS = 1,4) se encuentra en el papel de la causa política, "La formación y consolidación de la burguesía como nueva clase social". Esta causa es considerada más importante por los sujetos de Historia ($\bar{x} = 1,9$) que por los sujetos de 1° de BUP ($\bar{x} = 3,733$) y 3° de BUP ($\bar{x} = 3,467$). Por otro lado, mientras que los alumnos de 1° de BUP dan más importancia a la causa personalista ($\bar{x} = 2,267$) que a la causa política ($\bar{x} = 3,733$), los de Historia dan más importancia a la segunda ($\bar{x} = 1,9$) que a la primera (3,167). También es interesante destacar que las causas más importantes en todos los grupos son la personalista, "Los deseos de libertad del pueblo francés y el amplio descontento hacia los reyes y nobles", y la económica, "Los prolongados períodos de hambre y la mala situación económica general". Por otro lado, menos importantes en todos los grupos son la causa política internacional "La independencia y revolución de Estados Unidos en 1776" y la política remota, "El notable aumento de la población en Francia a partir de 1700".

Con respecto a la explicación de la **"Segunda Guerra Mundial"** hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable grupo de sujeto ($F = 3,888$; g.l. = 15; $p = 0,0001$). Al igual que en el hecho histórico anterior hemos encontrado diferencias significativas (DMS = 1,59) en la causa política "La situación política de Alemania como un Estado débil en los años 20-30". Esta causa es considerada más importante por los sujetos de Historia ($\bar{x} = 2,433$) que por los sujetos de 1° de BUP y 3° de BUP ($\bar{x} = 4,567$ y $\bar{x} = 4,133$ respectivamente). Por otro lado, aplicando la prueba de Kruskal Wallis para obtener más información acerca de las diferencias entre grupos, encontramos diferencias con respecto a la causa personalista "La ambición, el deseo de poder y el racismo de Hitler" en los grupos de Historia y 1° de BUP y 3° de BUP ($H = 14,335$; $p < 0,05$), concediéndole más importancia los grupos de 1° y 3° de BUP que los de 5° de Historia. En todos los grupos, excepto el de Historia, las causas más importantes son la causa personalista "La ambición, el deseo de poder y el racismo de Hitler" y la causa ideológica, "El surgimiento de creencias conservadoras y autoritarias (fascismo) que pretendían hacer frente al comunismo". Los factores menos importantes por todos los grupos son la causa económica, "El empobrecimiento de los obreros y las clases medias" y de política internacional, "La formación de un Estado comunista en Rusia".

Con respecto a la explicación del **"Descubrimiento de América"** no hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable grupo de sujeto ($F = 1,597$; g.l. = 15; $p = 0,0697$). Por lo tanto, la importancia concedida a cada tipo de causa es similar en los cuatro grupos de sujetos. En todos ellos los sujetos consideran la causa económica, "La búsqueda de una nueva ruta comercial", como la más importante. A continuación en el orden de importancia consideran la causa personalista "Motivos de Colón y los Reyes Católicos: curiosidad, aventura, ambición de riquezas, intención de cristianizar a los habitantes de tierras lejanas". Sin embargo, hay que señalar una diferencia importante. En el caso del grupo de Historia hay diferencias significativas entre la importancia concedida a la causa económica ($\bar{x} = 1,333$) y las demás causas. En los demás grupos no existen diferencias entre la económica y la personalista. Las menos importantes en todos los grupos son la de política internacional "Los viajes de Portugal a África" y la ideológica "Leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por conocer otras tierras".

Comparación entre los cuatro hechos históricos

Hemos aplicado un ANOVA (6 x 4) para comparar las puntuaciones obtenidas para cada factor causal en la explicación de cuatro hechos históricos en cada uno de los grupos de sujetos. En primer lugar, los resultados se van a presentar con respecto a cada grupo y posteriormente se realizará un comentario de los resultados comparando las actuaciones a través de los grupos.

En el grupo de **1º de BUP** hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable hecho histórico ($F = 9,921$; g.l. = 15; $p = 0,0001$). Por tanto, los sujetos de esta edad no conceden la misma importancia al tipo de causa en los cuatro hechos históricos considerados. Por lo que se refiere a las diferencias entre hechos históricos, hemos encontrado las siguientes diferencias significativas (DMS = 1,55). La causa política es considerada más importante en la explicación de la caída de la URSS ($\bar{x} = 2,667$) que en la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x} = 4,567$) donde es considerada en último lugar. La causa económica es considerada más importante en el Descubrimiento de América ($\bar{x} = 2,067$) que en la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x} = 4,033$). Por último, en el caso de la Revolución Francesa, estos sujetos consideran la causa políti-

ca remota como muy poco importante ($\bar{x}$= 5,3) mientras que le otorgan una mayor influencia en los demás hechos.

En el grupo de **3º de BUP** hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable hecho histórico (F = 4,695; g.l. = 15; p = 0,0001). En este caso también podemos observar que la importancia otorgada a cada causa depende del hecho histórico a considerar (DMS = 1,58). La causa política es considerada más importante en la explicación de la Caída de la URSS ($\bar{x}$ = 2,567) que en la de la Segunda Guerra Mundial) ($\bar{x}$ = 4,133). A la causa económica se le otorga más importancia en el caso del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 1,833) que en el de la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$ = 4,1). Por otro lado, la causa política remota es considerada más influyente en la explicación de la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$ = 3,133) que en la de la Revolución Francesa ($\bar{x}$ = 4,8).

En el grupo de **Psicología** hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable hecho histórico (F = 15,637; g.l. = 15; p = 0,0001) (DMS = 1,52). La causa económica es considerada más importante en la explicación del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 1,7) que en la explicación de la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$ = 3,733). La causa ideológica es considerada más importante en lo que se refiere a la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$ = 2,9) que en el caso del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 4,767).

En el grupo de sujetos de **Historia** hemos obtenido efecto de interacción entre la variable tipo de causa y la variable hecho histórico (F = 12,168; g.l. = 15; p = 0,0001) (DMS = 1,43). La causa política es considerada más importante en la explicación de la Revolución Francesa ($\bar{x}$ = 1,9) que en la explicación del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 3,3667). También existen diferencias entre la importancia concedida a este factor en la explicación de la Caída de la URSS ($\bar{x}$ = 2,133) y la explicación del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 3,667). La causa económica es considerada más importante en la explicación del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 1,333) que en la explicación de la Caída de la URSS ($\bar{x}$= 2,9) y en la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$ = 3,867). También se concede más importancia a la causa económica en la explicación de la Revolución Francesa ($\bar{x}$ = 2,3) que en la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$ = 3,867). La causa política remota es considerada más importante en la explicación de la Segunda Guerra Mundial (2,467) que en la Revolución Francesa ($\bar{x}$ = 5,033). También es considerada más importante en la explicación de la Caída de la URSS ($\bar{x}$= 3,367) que en la explicación de la Revolución Francesa ($\bar{x}$= 5,033). La causa ideológica es considerada más importante en la explica-

ción de la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$= 3,033) que en la explicación de la caída de la URSS ($\bar{x}$= 4,533) y en la del Descubrimiento de América ($\bar{x}$ = 5,067). La causa política internacional es considerada más importante en la explicación del Descubrimiento de América ($\bar{x}$= 3,633) que en la de la Segunda Guerra Mundial ($\bar{x}$= 5,367).

Conclusiones

Si consideramos la manera en que los diferentes grupos jerarquizan las distintas causas en los cuatro hechos históricos, podemos observar que dichas jerarquías varían según el hecho histórico en cuestión, excepto en el caso del Descubrimiento de América. En la explicación de la Caída de la URSS, la Revolución Francesa y la Segunda Guerra Mundial hemos encontrado efecto de interacción, lo cual significa que todos los grupos no se comportan de la misma manera en la explicación de los hechos históricos. Por lo tanto, parece oportuno plantearse ¿por qué precisamente en el Descubrimiento de América no se encuentran diferencias significativas entre niveles educativos ni entre expertos-profanos en Historia? Esta pregunta abre nuevos interrogantes en la investigación cognitiva sobre la explicación histórica que aún es pronto para responder. Sin embargo, podemos aventurar que esta diferencia se debe a que el Descubrimiento de América forma parte de la Historia y la cultura de los sujetos participantes en el estudio, constituyendo un hito muy importante que delimita períodos históricos, cosa que no ocurre con los demás hechos históricos estudiados. Esto puede explicar que haya un mayor conocimiento y un mayor consenso entre los distintos grupos de edad y nivel educativo. Este resultado es interesante porque permite preguntarnos de qué manera influye el hecho de que el suceso histórico a estudiar pertenezca o no a la propia historia de los sujetos.

Las principales diferencias encontradas entre los distintos hechos históricos se centran en el papel que cumplen la causa política y la causa personalista. En la explicación de la URSS no existen diferencias en la importancia otorgada a dichas causas mientras que en el grupo de expertos se le concede más importancia al factor político que al personalista. En el caso de la Revolución Francesa el factor que se utiliza de manera diferente en los distintos grupos es la causa política. Los de 1° y 3° de BUP dan más importancia a la causa personalista que a la causa política, mientras que en los de Historia se observa el mismo tipo de respuestas que en el caso de la Caída de la URSS. Es decir, prima la importancia de

la causa política sobre la causa personalista. Los mismos resultados obtenemos con la explicación de la Segunda Guerra Mundial.

Por lo tanto, ¿en qué medida la causa personalista constituye un elemento diferenciador en la explicación histórica de los expertos y profanos? Tanto en el caso de la Caída de la URSS, como en el de la Revolución Francesa y en el de la Segunda Guerra Mundial, las diferencias fundamentales radican en una mayor importancia atribuida a la causa personalista por parte de los no expertos en Historia y a una menor influencia concedida por los expertos. Incluso en el Descubrimiento de América podemos observar que, aunque no hay diferencias entre grupos en la importancia concedida a la causa personalista, si analizamos dicho factor dentro de cada grupo observamos que, mientras los profanos consideran de igual importancia la causa económica y la causa personalista, en los expertos encontramos diferencias significativas entre las dos causas siendo la más importante la causa económica en la explicación de este hecho.

Si comparamos los resultados encontrados con respecto al Descubrimiento de América con el trabajo anterior (Carretero y otros, 1994) podemos afirmar que, en términos generales, son congruentes. En este estudio encontrábamos fundamentalmente diferencias entre los grupos más pequeños (6° y 8° de EGB) y el grupo de expertos en Historia, pero no encontrábamos diferencias entre los demás grupos (2° de BUP y 5° de Psicología) con respecto a la utilización de la causa personalista. Los sujetos más jóvenes daban una mayor importancia a la causa personalista que a las demás causas.

Por otro lado, ¿se puede considerar que no hay diferencias entre 1° y 3° de BUP y 5° de Psicología? Este aspecto es de suma importancia ya que en estos tres grupos se ha producido gradualmente una instrucción formal sobre estos temas. En la explicación de la Caída de la URSS los tres grupos valoran por igual la importancia de la causa personalista y la de la causa política. Lo mismo ocurre en la explicación del Descubrimiento de América entre las causas personalista y económica. Sin embargo, encontramos diferencias en la explicación de la Revolución Francesa y la Segunda Guerra Mundial. En estos dos hechos, la diferencia se establece entre los dos grupos de niveles educativos inferiores (1 y 3° de BUP) y el grupo de Historia en la importancia de la causa personalista frente a la causa política. En estos dos hechos históricos no se encuentran diferencias entre la valoración del grupo de 5° de Psicología y los de 1° y 3° de BUP, por una parte, y con los sujetos de 5° de Historia por otra.

Uno de los objetivos fundamentales de este trabajo consistía en averiguar si los sujetos ofrecían distintas jerarquías causales para hechos históricos diferentes. A este respecto, podemos decir que hay diferencias entre grupos respecto de los factores causales explicativos para cada hecho histórico. Es decir, en los grupos de 1° y 3° de BUP son tres las causas a las que se les concede diferente importancia dependiendo del hecho histórico. En el caso de quinto de Psicología esto mismo sucede con dos causas. Sin embargo, en el grupo de 5° de Historia el número de causas que presentan diferencias dependiendo del hecho histórico es de cinco.

Por consiguiente, el grupo de Historia explica la producción de un hecho histórico atribuyendo un peso diferente a los distintos tipos de causas. Es decir, la principal diferencia que se encuentra entre los sujetos expertos y profanos es que los expertos tienden a atribuir, en mayor medida, diferente importancia a las causas dependiendo del hecho histórico. No atribuyen la misma influencia a la causa política, la económica, la política remota, la ideológica y a la causa política internacional en todos los hechos históricos, sino que según el hecho histórico varía su peso en la explicación. Este comportamiento también se observa en menor medida en los grupos de profanos.

En este sentido, cuando dentro de cada factor se analiza entre qué hechos se encuentran las diferencias, observamos que hay un mayor número de hechos históricos que presentan diferencias en el grupo de Historia que en los otros tres grupos. Por ejemplo, la causa económica es un factor que tiene diferente importancia dependiendo del hecho histórico en los cuatro grupos, pero mientras que en el grupo de los no expertos sólo se encuentran diferencias entre el Descubrimiento de América y la Segunda Guerra Mundial, en el grupo de Historia esas diferencias se producen entre el Descubrimiento de América y la Caída de la URSS, entre el primero y la Segunda Guerra Mundial y entre la Revolución Francesa y la Segunda Guerra Mundial.

Referencias

Beck, I.; McKeown, M. E. y Gromoll, E. W. (1989). "Learning from social studies texts". *Cognition and Instruction*, *6*, 99-158.

Beck, I. L.; McKeown, M. G., Sinatra, G. M. y Loxterman, J. A. (1991). "Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility". *Reading Resarch Quarterly*, *26*, 251-276.

Berti, A. y Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carretero, M.; Asensio, M. y Pozo, J. I. (1991). "Cognitive development, causal thinking and time representation in adolescence". En: M. Carretero, M. Pope, R. J. Simmons y J. I. Pozo (Eds.). *Learning and Instruction*, Vol. 3 (pp. 27-48). Oxford: Pergamon Press. Hay versión española con modificaciones en Madrid, Siglo XXI.

Carretero, M. y Voss, J. (Ed.) (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dickinson, A. K. y Lee, P. J. (1984). "Making sense of history". En: A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.). *Learning history.* Liverpool, GB: Heinemann.

Halldén, O. (1986). "Learning history". *Oxford Review of Education*, *12*, 53-66.

Jacott, L. y Carretero, M. (1993). "Historia y relato. La comprensión de agentes históricos en el 'descubrimiento' de ('encuentro' con) América". *Substratum*, *1* (2), 21-35. Incluido también en este volumen.

Kuhn, D.; Weinstock, M. y Flaton, R. (1994). "Historical Reasoning as Theory-Evidence Coordination". En: M. Carretero y J. Voss (Eds.). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kuhn, D.; Pennington, N. y Leadbeater, B. (1983). "Adult thinking in development perspective the sample case of the juror reasoning". En: Baltes, P. y Brim, O. (Eds.). *Life-span developmental psychology*, Vol. 5. Nueva York: Academic Press. Versión española en M. Carretero y J. A. García Madruga, (comp.): *Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Madrid, Alianza.

Leadbeater, B. y Kuhn, D. (1989). "Interpreting discrepant narratives: hermeneutics and adult cognition". En: J. D. Sinnott (Ed.). *Everyday problem solving*. Nueva York: Praeger.

Perfetti, C. A.; Britt, M. A.; Rouet, J.; Georgi, M. C. y Mason, R. A. (1994). "How students use texts to learn and reason about historical uncertainly". En: M. Carretero y J. Voss (Eds.). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shaver, J. P. (1991). *Handbook of Research on Social Studies. Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan.

Tulviste, P. y Wertsch, J. V.: "Oficial and Unofficial Histories: The Case of Estonia". *Journal of Narrative and Life History*.

Wright, G. H. von (1971). *Explanation and understanding*. Cornell: Cornell University Press. Traducción castellana: *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza, 1980.

Capítulo 5
Historia y relato*

Liliana Jacott
Mario Carretero

Historia y narración

Los problemas que plantea la enseñanza y comprensión de las Ciencias Sociales y la Historia son muy numerosos y sugieren en la actualidad una gran cantidad de interrogantes que todavía se encuentran sin resolver. En anteriores ocasiones nos hemos ocupado de la comprensión del tiempo histórico y de las estrategias de razonamiento que se utilizan en la solución de problemas complejos (véanse algunos de nuestros capítulos en Carretero, Pozo y Asensio, 1989). En esta ocasión vamos a tratar de la comprensión de la causalidad histórica y del papel que los alumnos le atribuyen a los agentes históricos, que corresponde a nuestro trabajo actual (Carretero y Jacott, 1992; véanse también los capítulos 3 y 4 de este libro).

Una de las críticas más habituales a la enseñanza de la Historia es la que insiste en que esta disciplina se presenta a los alumnos como una mera narración y no como una interacción de estructuras sociales y políticas de carácter complejo. Es decir, se critica que la Historia presenta personajes caricaturizados que ejercen el papel de protagonistas y sirven para explicar el devenir de los acontecimientos sin contar con la presencia de ningún otro factor de carácter abstracto. Así por ejemplo, al explicar los conflictos bélicos lo esencial es la personalidad de determinado rey o su enfrentamiento con el rey vecino, sin tener en cuenta en absoluto los condicionamientos sociopolíticos que las producen.

---

* Esta investigación forma parte de un proyecto dirigido por el segundo autor y ha sido posible gracias a una subvención del CIDE y la DGICYT (PB89-0153 y PB91-0028-C03-03). Asimismo se ha beneficiado de una beca predoctoral concedida por CONACYT (México) y posteriormente por el Ministerio de Educación y Ciencia (España) a la primera autora. Agradecemos también el apoyo y la colaboración de Asunción López-Manjón en esta investigación.

En ocasiones anteriores, considerando el problema desde un punto de vista instruccional, nos hemos referido a esta distinción como la existente entre Historia explicativa frente a Historia descriptiva (Carretero y Asensio, 1988). Por otro lado, es bien cierto que la visión de la enseñanza de la Historia como simple colección de anécdotas ha estado vinculada tradicionalmente con el adoctrinamiento. Por el contrario, la enseñanza de la Historia basada en conceptos estructurales, impersonales y abstractos se ha considerado una actividad favorecedora de las habilidades de razonamiento de los alumnos.

Sin embargo, en este artículo presentaremos un replanteamiento de esta perspectiva. Este replanteamiento se basa en la idea de que la distinción anterior es cuando menos problemática porque no tiene en cuenta dos cuestiones: a) la Historia como relato no necesariamente tiene que estar vinculada con el adoctrinamiento ni con la simplificación histórica, b) la narratividad parece ser una característica esencial del conocimiento histórico. De hecho, en las últimas décadas se ha revitalizado una visión de la Historia como "relato" (*history* frente a *story*) en la que los personajes, sean concretos o abstractos, cobran una especial relevancia (véase Carretero, López-Manjón, Limón, Jacott y León (1993); Carretero, Jacott, León, Limón y López-Manjón (1994), para una discusión de los problemas epistemológicos e instruccionales del conocimiento histórico). Según esta perspectiva, cualquier situación histórica posee unos agentes, una secuencia en el tiempo y un desenlace. Como veremos en páginas posteriores, en estos extremos se produce una interesante convergencia entre psicólogos como Bruner y filósofos de la Historia como Ricoeur y White. En cualquier caso, nos interesa señalar que este tipo de cuestiones posee numerosas implicaciones de tipo epistemológico, cognitivo e instruccional. Para los objetivos de este artículo queremos limitarnos al papel que tienen los agentes en la causalidad de los hechos históricos. Desde una perspectiva estructural, los agentes históricos personalizados poseen un escaso o nulo papel. Sin embargo, no es el caso de la visión de la Historia como relato, en la que los personajes concretos cumplen un papel fundamental y son objeto esencial del conocimiento histórico.

Ahora bien, ¿qué implicaciones posee lo anteriormente expuesto para la enseñanza de la Historia? Resulta difícil responder a esta pregunta sin conocer cómo entienden los alumnos de diferentes edades el papel de los agentes históricos. No obstante, en lo que a aspectos educativos se refiere conviene indicar que en algunos países, como España, la mayoría de los contenidos que se incluyen en los programas escolares

no posee un carácter anecdótico ni narrativo. Por el contrario, suele ser de carácter estructural y abstracto. Puede decirse que éste ha sido uno de los cambios fundamentales en la enseñanza de la Historia en España en las últimas décadas. Por otra parte, podemos decir que en México los nuevos textos escolares parece ser que muestran un rechazo hacia la forma narrativa de la Historia, es decir, hacia "la Historia narrada de hechos humanos".

Antes de exponer la investigación que hemos llevado a cabo, presentaremos algunos aspectos esenciales de las aportaciones de autores como von Wright y Ricoeur que resultan fundamentales para entender las formulaciones actuales sobre la causalidad histórica y la comprensión narrativa.

Motivos e intenciones en la explicación histórica

El estudio de la causalidad histórica ha sido un tema de enorme importancia en la moderna filosofía de la Historia. En cierto modo puede decirse que ha constituido el tema central en torno al cual se han elaborado las posiciones epistemológicas sobre la Historia en los últimos cincuenta años. La pregunta fundamental que se plantea en este ámbito fue formulada por Hempel (1942) y puede resumirse en la siguiente cuestión: ¿utiliza la Historia modelos de explicación causal similares a los de las Ciencias Naturales?[1]

La respuesta a esta pregunta ha servido para posicionar a la mayoría de los autores que han realizado trabajos posteriores al de Hempel. Como es sabido, Hempel llegaba a la conclusión de que la Historia no es realmente un saber científico puesto que no utiliza explicaciones nomotético-deductivas. Más bien usa esbozos de dichas explicaciones. Una de las razones más poderosas que ofrecía Hempel para justificar su posición era que en la Historia no existen leyes generales que impliquen una regularidad causal. Es decir, no está asegurado que en las mismas circunstancias vayan a producirse los mismos acontecimientos. Por ejemplo, ¿por qué se produce la invasión de un país por otro y no se produce igualmente en otro contexto muy similar? Por tanto, las explicaciones causales no son formalizables según el modelo de la lógica formal que está presente

1. En realidad ya en 1883 Dilthey había establecido la independencia metodológica existente entre las ciencias del espíritu —dentro de las cuales incluía a la historia— y las ciencias de la naturaleza.

en la labor experimental de las Ciencias Naturales. Por supuesto, en el conocimiento histórico —y en parte del conocimiento social— no son posibles los experimentos porque la Historia no se repite dos veces.

Uno de los intentos más celebrados de las últimas décadas para explicar la causalidad histórica ha sido el modelo de explicación intencionalista de von Wright (1971 y 1974). Este autor mantiene que una de las diferencias esenciales entre las Ciencias Naturales y las sociales reside en que estas últimas utilizan en sus explicaciones agentes que poseen intenciones. Esto lleva a von Wright a formular un modelo teleológico en el que las acciones entendidas en términos intencionales cumplen un papel esencial.

Uno de los ejemplos más conocidos de este autor es el que versa sobre las posibles explicaciones de la Primera Guerra Mundial. Una explicación en términos causales al estilo de las Ciencias Naturales incluiría solamente relaciones de causalidad necesaria o suficiente. Por ejemplo, siempre que se producen determinadas condiciones de tal y tal naturaleza, tiene lugar una guerra mundial. Sin embargo, von Wright plantea que acciones como el asesinato del Archiduque de Austria en Sarajevo cumplen un papel de causa contribuyente que a su vez ofrecen un trasfondo contextual en el que puede entenderse la complejidad causal de la citada guerra. Así, determinadas acciones de los agentes actúan como facilitadoras, en términos motivacionales, de otras acciones. Esto significa que una acción o acontecimiento (el asesinato en Sarajevo) proporciona un motivo para la realización de una secuencia de acciones posteriores (por ejemplo, la presentación de un ultimátum austríaco a Serbia, la movilización del ejército ruso, la declaración austríaca de guerra a los serbios, etc.) hasta llegar finalmente al hecho histórico que se pretende explicar.

Naturaleza narrativa del conocimiento histórico

¿Cuál es la relación que existe entre la explicación histórica y la comprensión narrativa? En las últimas décadas ha tenido lugar un amplio e intenso debate dentro de la historiografía y la filosofía de la Historia en torno al problema de la narrativa. Resumiendo muy brevemente esta polémica, diremos que la defensa de la narrativa se ha visto revitalizada como un tipo de explicación específica para los procesos históricos en contraste con los naturales. Desde esta perspectiva, se plantea que la Historia trata de las acciones humanas ocurridas en el pasado (Gallie, 1964; Dray, 1957). En este sentido, Veyne (1971) plantea que los historiadores rela-

tan acontecimientos verdaderos, en donde los actores son los hombres. Por tanto, la comprensión de la Historia implica necesariamente una comprensión de las acciones de los hombres. Comprender las acciones históricas supone —nos dice Ricoeur— "captar conjuntamente" los agentes de las acciones, las intenciones que motivan sus acciones, las propias acciones, y sus consecuencias, reflejadas en un contexto social. Esta captación conjunta se realiza a través de la trama, la cual integra estos elementos tan heterogéneos en una totalidad significativa: la Historia. Ricoeur extrae su concepto de trama del propuesto por Aristóteles como "mímesis", entendida como imitación o representación de acción.

Ahora bien, si la trama es imitación de la acción, ¿qué implica esto?, ¿qué relación existe entre la comprensión narrativa y la acción? Algunos autores plantean que tanto el relato histórico como el relato de ficción se encuentran precedidos por el uso de la narración en la vida cotidiana (Ricoeur, 1984; Bruner, 1990; White, 1987). Desde esta posición, la representación del pasado tiene sus raíces en el campo de la acción humana. Es decir, antes de que los sujetos lleguen a transformar una secuencia de eventos en un relato es necesario que posean una competencia previa. Esta competencia se inscribe dentro de lo que Ricoeur llama la "pre-comprensión del mundo de la acción", la cual permite a los sujetos distinguir entre el campo de las acciones humanas y el campo del movimiento físico. Es decir, la representación de la acción en una historia o la transformación de una simple secuencia de acontecimientos en un relato, implica que los sujetos se encuentran previamente familiarizados con el mundo de la acción. Esto significa que toda narración presupone familiaridad —tanto en el narrador como en su auditorio— con una "red conceptual de la acción" (Ricoeur, 1984).

Esta red les hace suponer a los sujetos que: a) las acciones implican agentes, es decir hacen referencia a sujetos que hacen o realizan algo; b) las acciones remiten a intenciones y motivos, a partir de los cuales es posible explicar por qué alguien hace algo; c) las acciones implican fines, es decir, se dirigen a la obtención de un determinado resultado; d) como también que dichos agentes actúan bajo ciertas circunstancias, e) en interacción con otros, y f) que las acciones de los agentes producen ciertos resultados o consecuencias —previstos o no previstos, intencionados o no intencionados—; así como que son estas consecuencias las que vuelven significativas a las acciones.

Hasta ahora hemos intentado caracterizar algunos elementos de la representación narrativa del conocimiento histórico. Sin embargo, con-

sideramos que es importante también situar —aunque sea muy brevemente— a la narrativa dentro del contexto social a partir del cual surge como forma de dar significado a la experiencia humana. Es decir, parece ser que el impulso de narrar es un hecho compartido por todas las culturas. Desde esta perspectiva, la narración es una forma universal de hablar que da sentido a la experiencia humana (White, 1987; Bruner, 1990; Ricoeur, 1984). Así, White sostiene: "la narrativa —que surge como dice Barthes entre nuestra experiencia del mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente esta experiencia—, sustituye incesantemente la significación por la copia directa de los acontecimientos" (p. 17). En este sentido, la narrativa tiene un papel fundamental en la representación de los acontecimientos humanos.

A partir de las consideraciones teóricas anteriores nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo comprenden los sujetos la causalidad histórica?, ¿la comprensión de hechos históricos por parte de distintos grupos de alumnos implica una comprensión narrativa?, ¿qué papel se otorga a los agentes históricos dentro de los relatos sobre eventos históricos? En este sentido, el presente trabajo constituye una primera aproximación al complejo tema de la relación entre representación histórica y narración, campo de estudio apenas abordado desde una perspectiva psicológica.

Comprensión histórica y narración: un estudio empírico[2]

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia realizada sobre la comprensión de la causalidad histórica de un acontecimiento que tuvo una enorme trascendencia: el "descubrimiento" de América. Esta investigación constaba de tres partes. En la primera parte se aplicó un cuestionario a una muestra de sujetos españoles y mexicanos con el objetivo de estudiar el tipo de representación que tenían sobre

2. Por motivos de estudio, en este trabajo nos referimos al hecho histórico tradicionalmente denominado "descubrimiento" de América dentro del ámbito educativo. Sin embargo, coincidimos con las posiciones de historiadores como O'Gorman (1958), quien sostiene que América no fue descubierta sino después de un largo proceso intelectual, filosófico e histórico. Proceso al que llama "la invención de América", en el cual Europa se encuentra con un mundo desconocido. O también como señala Leopoldo Zea (1989): "Tropiezo, más que encuentro fue éste el de Europa sobre un mundo desconocido" (p. 194).

este acontecimiento histórico. El segundo estudio, incluido en este artículo, se llevó a cabo con la población española y tuvo por objetivo analizar el papel concedido a los agentes históricos en la producción de este evento. Por último, en el tercer trabajo se analizó el tipo de explicación histórica generada por dichos sujetos a partir de la ordenación en rangos que éstos realizaban de seis causas (económicas, políticas, científico-técnicas, ideológicas, intencionales y sociales) que se les presentaron. Lo cual les llevaba a establecer una jerarquía causal en relación con el hecho histórico estudiado. (Véase el capítulo 3 de este libro).

Objetivos

En el contexto teórico expuesto anteriormente, nos interesa en concreto estudiar el papel que otorgan los alumnos de distintas edades y campos de especialización a los agentes dentro de la causalidad histórica. Es decir, queremos analizar el tipo de agentes incluidos en las narraciones producidas por distintos grupos de sujetos al explicar por qué se produjo el "descubrimiento" de América. Para ello, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué tipo de elementos causales (agentes, motivos, estructuras socio-políticas, etc.) incluyen los alumnos en sus relatos cuando explican la ocurrencia de este hecho histórico?, ¿qué importancia conceden a los agentes históricos dentro de sus explicaciones?, ¿a qué tipo de agentes hacen referencia los alumnos de distintas edades y distintos campos de especialización? y, consecuentemente, ¿qué clase de motivos les atribuyen a dichos agentes históricos?

Por una parte, estamos interesados en estudiar las diferencias que existen respecto a la comprensión histórica entre sujetos de distintas edades, por su relación con el desarrollo cognitivo, así como por sus posibles implicaciones educativas. No hay que olvidar que la mayoría de los estudios sobre desarrollo cognitivo se han realizado con tareas abstractas o científico naturales, dejando de lado aquéllas relacionadas con la Historia y las Ciencias Sociales. Por otra parte, también nos interesa comparar las diferencias entre expertos y novatos en este campo de estudio, ya que como es sabido, ésta es una comparación útil en el ámbito cognitivo, dado que permite explicar el cambio del conocimiento intuitivo al formalizado y especializado dentro de dominios de conocimiento (Chi, Glaser y Farr, 1988).

Método

Sujetos

La población estudiada estuvo compuesta por 100 sujetos españoles. Se formaron 5 grupos de 20 alumnos, cada uno perteneciente a los siguientes niveles educativos: 6° EGB, 8° EGB, 2° BUP y estudiantes universitarios de 5° curso de Psicología y 5° de Historia.

Procedimiento

El presente estudio se realizó mediante entrevistas individuales. En la entrevista se pedía a los alumnos que nos contaran por qué se "descubrió" América; es decir, que pensaran en todas las causas o motivos que contribuyeron para que se llegase a "descubrir" América. Finalmente, cuando terminaban sus relatos, se les preguntaba por otras causas que hubieran influido también en dicho acontecimiento histórico. La duración media aproximada de cada entrevista fue de 20 minutos.

Resultados

Los criterios de análisis de las entrevistas fueron establecidos a partir de los planteamientos teóricos desarrollados anteriormente. Así, los relatos producidos por los sujetos se analizaron tomando en cuenta dos elementos de la narración que consideramos son fundamentales en la explicación de hechos históricos: los agentes, a cuyas acciones se atribuye la producción de determinados acontecimientos históricos, y los motivos que permiten explicar tales acciones. A partir de este análisis, establecimos una serie de categorías. En el caso de los agentes históricos, las categorías establecidas fueron: agentes personales, agentes personales-sociales y agentes sociales (véase tabla 1). Dentro de la primera categoría se incluyeron los sujetos que sólo tomaban en cuenta las acciones de agentes individuales en sus narraciones sobre el "descubrimiento" de América. En la segunda categoría se situaron los sujetos que concedían importancia tanto a las acciones de agentes personales como a la participación de agentes sociales. Finalmente, en la tercera categoría se ubicaron los sujetos que basaban fundamentalmente sus narraciones en las acciones de agentes sociales (véase tabla 1). Respecto de los motivos, se tomaron en cuenta las referencias realizadas por los alumnos hacia distintos tipos de motivos en sus relatos. En este caso, los motivos encontrados fueron agrupados en 5 categorías: de búsqueda, personales, científicos, religiosos, económicos y políticos (véase tabla 2). La inclusión de

los sujetos dentro de las tres categorías propuestas para los agentes históricos, así como la inclusión de los motivos considerados por los alumnos dentro de las cinco categorías de motivos, se llevó a cabo de manera independiente por dos psicólogos. El grado de acuerdo interjueces obtenido para los agentes y los motivos fue del 90%. En ambos casos, los desacuerdos fueron negociados.

Agentes históricos

En la tabla 1 podemos observar el número de sujetos que centran sus relatos en distintos tipos de agentes históricos.

Tabla 1
Número de sujetos que basan sus relatos en distintos tipos de Agentes

Agentes históricos[1]	6° EGB	8° EGB	2° BUP	Psicología	Historia
Personales (Colón, Reyes)	20	19	13	8	4
Personales/Sociales (Colón/España, etc.)	0	1	5	9	2
Sociales (España, Corona española, Monarquía, Iglesia, etc.)	0	0	2	3	14
Total	20	20	20	20	20

A partir de los análisis estadísticos realizados, en este caso la prueba Kolmogorov-Smirnov (contraste bilateral), se obtuvo que existen diferencias significativas en las distribuciones de los distintos grupos dentro de las tres categorías propuestas. Las comparaciones 2 a 2 realizadas entre los diversos grupos revelan como significativas las diferencias entre los siguientes grupos: 6° EGB-Historia ($p < 0,001$), 8° EGB-Historia ($p < 0,001$), 2° BUP-Historia ($p < 0,05$), Psicología-Historia ($p < 0,005$), 6° EGB-Psicología ($p < 0,005$) y 8° EGB-Psicología ($p < 0,005$). Es decir, son significativas todas las diferencias encontradas entre los sujetos de Historia y el resto de los grupos; como también las diferencias entre 6° y 8° de EGB con los sujetos de Psicología.

Esto significa que los alumnos de 6° y 8° de EGB basan fundamentalmente sus relatos históricos en las acciones de agentes personales, otorgando así una gran importancia a las acciones de Colón y los Reyes en la producción del "descubrimiento" de América. A diferencia de los alumnos de Psicología, en donde si bien un 40% de los sujetos concede importancia a los agentes individuales, otro porcentaje casi igual de sujetos combina en sus narraciones la participación no sólo de agentes personales sino también de agentes sociales. Por su parte, los alumnos de Historia otorgan poca importancia a los agentes personales en sus relatos. Algunos ejemplos que ilustran las referencias a agentes personales se encuentran en los siguientes extractos de entrevistas:

> "Colón quería descubrir un nuevo país y se fue en su barco". (R. 65. 6° EGB)
>
> "Colón dijo a Isabel la Católica —que estaba aquí gobernando— que le diese sus joyas y que él quería descubrir otro nuevo... que él creía que estaban allí las Indias". (C. 43. 8° EGB)
>
> "... contribuyó mucho que teníamos unos reyes bastante buenos y comprensibles que comprendieron a Colón, sobre todo la reina que vendió sus joyas". (E. 81-1. 8° EGB)
>
> "Colón quería encontrar una ruta lo más corta posible a las Indias". (F. 24-2. 2° BUP)
>
> "Los reyes buscaban más riqueza y poder". (I. 4-2. Psi)
>
> "Los señores reyes católicos la idea que tenían de descubrir era distinta... ellos querían ser los reyes de todo el mundo". (R. 32. Psi)

En términos generales, podemos decir que sólo a partir de 2° de BUP los sujetos empiezan a dejar de considerar —aunque de manera incipiente— la importancia de los agentes personales dentro de sus relatos sobre el "descubrimiento". Eso se ilustra en el siguiente ejemplo:

> "Colón fue el que se inició pero en realidad yo pienso que tarde o temprano se hubiera tratado de descubrir lo que era el mundo. En realidad, entonces fue él como pudo ser otro". (C. 25-3. 2° BUP)

Respecto de la categoría agentes personales-sociales, podemos

observar que los sujetos que incluyen en sus relatos la combinación de agentes personales con agentes sociales pertenecen principalmente al grupo de Psicología.

En relación con los agentes sociales, los datos nos muestran que un 70% de los sujetos de Historia otorga una mayor relevancia a los agentes sociales en la producción del hecho histórico estudiado. A diferencia de los adolescentes y adultos de Psicología, los cuales casi no conceden importancia a los agentes sociales como principales protagonistas de sus narraciones. Los siguientes son ejemplos de referencias a este tipo de agentes realizadas por tres estudiantes de Historia:

> "... porque había un enfrentamiento entre las dos coronas de Portugal y de España para lo de las Indias. Y como Portugal ya había rodeado África, pues España tenía que buscar una ruta alternativa. Y Colón se lo ofreció". (R. 23. His.)
>
> "... necesidades que tenía de expansión la península ibérica". (P. 41. His.)
>
> "... se descubre por la situación económica y social que vive el reino de Castilla en esos momentos, en el cual después de la reconquista de Granada, pues se le da una salida al aumento de población y a los malos momentos económicos en el que el poder abrir nuevas rutas lleva a América". (C. 12. His.)

Es interesante observar cómo estos resultados contrastan con los obtenidos por el resto de los grupos. Podemos decir que esto constituye una diferencia cualitativa importante respecto del tipo de agentes incluidos en los relatos de los grupos anteriores, ya que explicar un evento histórico en función de las acciones producidas por agentes sociales implica un grado mayor de abstracción y complejidad.

Sin embargo, a pesar de que los demás grupos de sujetos no tienden a centrar sus relatos en los agentes sociales, podemos observar cómo empiezan a surgir entre algunos de los adolescentes de 16 años las referencias hacia este tipo de agentes históricos. El siguiente ejemplo, aunque no es representativo de su grupo de edad, nos ilustra claramente del cambio producido respecto del tipo de agente considerado por un alumno de 2° de BUP en su narración acerca del "descubrimiento". En este caso, resulta que ya no es Colón sino más bien España la que promueve dicho acontecimiento histórico.

"España buscaba algo para ella, para poder explotar ella, para poder sacar riqueza de otros países, entonces busca la idea de Colón". (D. 24-1. 2° BUP)

Motivos

La tabla 2 muestra el número de referencias realizadas por los sujetos en función del tipo de motivos considerados dentro de sus relatos. Como podemos observar, el número total de motivos es mayor que el número de sujetos ya que cada sujeto considera más de un motivo dentro de su narración. En este sentido, es interesante resaltar cómo el número de motivos que toman en cuenta los sujetos aumenta con la edad, como también en función del campo de especialización.

Tabla 2
Tipos de motivos considerados por los sujetos en sus narraciones

Motivos	6° EGB	8° EGB	2° BUP	Psicología	Historia
Económicos	0	4	11	16	17
Políticos	0	1	2	6	14
Científicos	1	4	2	3	0
Búsqueda	18	12	6	2	1
Personales	2	3	2	2	1
Religiosos	0	0	1	0	1
Total (Total de motivos incluidos)	21	24	24	29	34

Así, podemos observar que los motivos principales considerados por los grupos de 6° y 8° de EGB en relación con la producción del "descubrimiento" de América son la búsqueda y exploración de nuevas tierras. Sin embargo, casi no existe ninguna referencia por parte de ambos grupos hacia los motivos económicos que impulsaron dicha búsqueda.

"Colón iba en busca de tierras y quería ponerle un nombre". (S. 6° EGB)

"Colón decidió salir con su gente a descubrir cosas nuevas y entonces en su recorrido se encontró América". (R.4-2. 8º EGB)

Por el contrario, el resto de los grupos —adolescentes de 2º BUP y adultos de Psicología e Historia— otorgan una gran importancia a los motivos económicos como impulsores del "descubrimiento" de América. Ejemplos de este tipo de motivos son los siguientes:

"... encontrar una ruta más rápida y más cómoda para llegar a las Indias, que el comercio se facilitara". (C. 22-2. 2º BUP)

"Colón... quería buscar un camino más corto para Asia. Es que van unidos el querer encontrar otro camino para llegar a Asia y poder conseguir las riquezas, especias y riquezas que había allí". (A. 15. Psi.)

"... el objetivo de conseguir nuevas rutas comerciales llevó a América. Más que nada fueron motivos económicos los que impulsan el descubrimiento". (C. 12. His.)

"... el intento de una ruta más rápida por supuesto para aventajar a los portugueses en el mercado colonial". (M. 22. His.)

Ahora bien, los resultados obtenidos en relación con los motivos políticos nos revelan la existencia de diferencias muy marcadas entre los alumnos de Historia y los demás grupos estudiados. Los alumnos de Historia no sólo consideran la importancia que tienen los motivos económicos en la producción del "descubrimiento", sino que también toman en cuenta las cuestiones políticas implicadas en dicho evento histórico. A diferencia de los alumnos de Psicología, los cuales realizan pocas referencias hacia este tipo de motivos, al mismo tiempo que los adolescentes casi no lo toman en cuenta.

Consideramos que ésta constituye una diferencia cualitativa importante con respecto al tipo de motivos considerados por los sujetos, en el sentido de que nos muestra que la atribución de motivos de orden político resulta ser una cuestión de índole más bien abstracta a la hora de explicar la ocurrencia de un hecho histórico. Es decir, implica tomar en cuenta el contexto social existente (condiciones sociales, económicas, ideológicas, etc.) dentro del cual se enmarcan las relaciones entre distin-

tos tipos de agentes históricos, lo cual supone un nivel de mayor complejidad en la explicación histórica. A continuación presentamos algunos ejemplos donde puede observarse la inclusión de motivos políticos dentro de algunos de dichos relatos.

> "... motivos políticos porque por supuesto da mucho poder a la monarquía española... es una forma de contrarrestar también la política portuguesa de expansión". (C. 12. His.)
>
> "... porque había un enfrentamiento entre las dos coronas de Portugal y de España para lo de las Indias. Y como Portugal ya había rodeado África, pues España tenía que buscar una ruta alternativa. Y Colón se lo ofreció". (R. 23. His.)
>
> "... motivos políticos de expansión de la propia corona castellana que estaba en pugna con la portuguesa". (C. 42. His.)

En relación con los motivos científicos relacionados con el descubrimiento de América, esto es, con demostrar que la tierra era redonda, los resultados no nos muestran diferencias importantes entre los grupos. En general, los sujetos conceden poca importancia a este tipo de motivos en sus relatos. Algo similar ocurre con los motivos personales, dentro de los cuales se hacía referencia a las características personales de Colón (su espíritu aventurero, inteligencia, etc.) como impulsoras de su viaje. De igual manera, los motivos religiosos no presentan diferencias entre los grupos. Algunos ejemplos en relación con este tipo de motivos son:

> "Colón quería probar su teoría de que la tierra era redonda y por eso hizo ese viaje". (A. 81-2. 8º EGB)
>
> "Colón era bastante listo y sin él pues yo creo que tal vez pasasen años sin que ese continente estuviese desarrollado o bueno, descubierto, porque yo creo que Colón era un hombre bastante listo". (E. 81-1. 8º EGB)
>
> "... la aventura fue lo que movió a Colón... sería una aventura, un reto para sí mismo" (C. 22-2. 2º BUP)

Por último, es interesante observar cómo únicamente algunos alumnos de Historia enmarcan sus relatos dentro de un contexto histórico-temporal. Es decir, tales sujetos realizan una serie de referencias en donde sitúan social y temporalmente el "descubrimiento", concediendo así una gran importancia a la época histórica en que surge dicho acontecimiento.

"... el momento del descubrimiento de América coincide con un momento de muchísima inquietud a nivel intelectual y a nivel de avances tecnológicos... esa inquietud renacentista fue la que posibilitó que se pudiese llegar a Asia por mar". (S. 34. His.)

"... yo creo que hay que meterse en la mentalidad de la época. Se descubrió América por el afán de buscar nuevas tierras, por afán de oro, de especias, de conquistar, de tener nuevos territorios... es la cultura de la época, búsqueda de más allá: el Renacimiento". (O. 32. His.)

"... el siglo. Era el siglo XV, finales del siglo XV y ya estaba cambiando todo el mundo de las ideas, el mundo de la tecnología, de la navegación". (C. 42. His.)

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio nos muestran la existencia de diferencias importantes respecto de la comprensión que tienen los alumnos sobre el papel de los agentes históricos en el "descubrimiento" de América, como también acerca del tipo de motivos atribuidos a dichos agentes en sus relatos.

En relación con los agentes históricos, las principales diferencias se encuentran entre el grupo de Historia y el resto de los grupos. En términos generales, los resultados nos sugieren que no sólo los sujetos adolescentes sino también los adultos de Psicología tienden a conceder un papel relevante a los agentes personales dentro de sus relatos históricos. A diferencia de los expertos en Historia, los cuales tienden a centrar sus relatos en una serie de agentes sociales, de naturaleza más abstracta. Estos resultados se encuentran en correspondencia con otras investigaciones realizadas sobre comprensión histórica, en las que los alumnos tendían a explicar los eventos históricos principalmente en términos de acciones, reacciones e intenciones de individuos o de fenómenos personificados (Halldén, 1986; Voss, Carretero, Kennet y Silfies, 1994). Sin embargo, los datos de la presente investigación nos sugieren que no sólo los adolescentes sino también los adultos, con excepción de los expertos en Historia, tienden a comprender los hechos históricos de una manera personalista. Tales resultados muestran una estrecha relación con los obtenidos en trabajos anteriores (como el del capítulo 3 de este libro). En dicho estudio, en el que se realizaron análisis cuantitativos basados en diferencias

de rangos, tanto los sujetos adolescentes como los adultos de Psicología concedieron un papel importante a los factores intencionales dentro de sus explicaciones históricas, a diferencia de los sujetos expertos en Historia, los cuales daban mayor relevancia a una serie de factores socio-políticos, económicos, científicos y sociales en sus explicaciones.

Por otra parte, las diferencias encontradas con respecto al tipo de motivos atribuidos a los agentes históricos en los relatos resultan ser interesantes. Los adolescentes de 12 y 14 años tienden a centrar sus narraciones en los motivos de búsqueda de nuevas tierras, en donde dicha búsqueda parece ser atribuida principalmente a agentes individuales. El resto de los grupos (adolescentes de 16 años y adultos de Psicología e Historia) considera que los motivos económicos fueron los más importantes como impulsores del hecho histórico estudiado. Ahora bien, los resultados obtenidos en relación con los motivos políticos nos sugieren la existencia de diferencias importantes entre los alumnos de Historia y los demás grupos estudiados. Así, los expertos en Historia presentan una clara tendencia a considerar la relevancia de motivos de naturaleza más compleja dentro de sus narraciones.

El hecho de que los adolescentes, así como los adultos de Psicología, otorguen un lugar central a los individuos y sus acciones dentro de sus relatos y explicaciones históricas, nos sugiere que la comprensión de la Historia por sujetos que no son especialistas se realiza de una manera narrativa. En este sentido, Bruner (1990) plantea que los sujetos poseemos una capacidad cognitiva que nos hace procesar la experiencia de una manera narrativa otorgando así significado al pasado, de manera que la narración trata de la acción y la intencionalidad humanas.

Ahora bien, resulta imprescindible indicar que todo lo anteriormente expuesto pudiera dar a entender que la interpretación que hacen nuestros sujetos no historiadores posee un carácter narrativo, mientras que los historiadores ofrecen una interpretación de tipo estructural. Esto se encuentra muy lejos de nuestra visión al respecto ya que resulta muy plausible defender que los expertos poseen una representación narrativa donde los agentes son más abstractos que los utilizados por los sujetos no expertos y adolescentes. En páginas anteriores hemos puesto el énfasis en indicar la notoria representación narrativa que poseen los sujetos no expertos porque los agentes que mencionan así lo indica. Dicha representación parece estar más cercana a los cuentos que a lo que se considera historia científica. Sin embargo, son necesarias más investigaciones para conocer con precisión cuáles son las características distintivas de la

narrativa de los historiadores. En cualquier caso, conviene no olvidar que dichas características pueden diferir notablemente según la tendencia historiográfica en la que se hayan educado. Todo esto indica con claridad que estamos en un campo en el que todavía hay muchos más interrogantes que respuestas claras. Este estudio sólo ha pretendido realizar una primera aproximación al respecto.

Por último, queremos incluir unas breves consideraciones de carácter instruccional. En el apartado 2 hemos insistido en que la desvalorización del carácter narrativo de la Historia con respecto a su enseñanza es cuando menos discutible. De hecho, si consideramos los contenidos de los libros de texto de nuestros sujetos adolescentes podemos encontrar que la información que contienen sobre el "descubrimiento" de (encuentro con) América posee un carácter complejo donde los agentes históricos son fundamentalmente de tipo abstracto e impersonal. Sin embargo, la representación que han elaborado es muy diferente, como indican nuestros resultados. Esto nos lleva a concluir que probablemente la presentación de carácter narrativo de contenidos históricos puede tener unas implicaciones instruccionales que deberían explorarse con más detalle. En este sentido, es interesante observar cómo apenas hemos encontrado diferencias entre los tres grupos de adolescentes, sobre todo en lo que se refiere a los agentes que utilizan. Por tanto, podemos suponer que durante un amplio segmento de la escolaridad la frontera entre el cuento y la Historia no es tan nítida como podría pensarse. Quizá más que oponerse a esta tendencia, lo que la educación debería proponer es justamente beneficiarse de ella para conseguir un afianzamiento de la comprensión de los contenidos históricos en los primeros niveles y una diferenciación entre las distintas narrativas posteriormente.

Referencias

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. (Trad. cast.: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.)

Carretero, M. y Asensio, M. (1988). "La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos". En: F. Huarte (Ed.). *Temas de psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea.

Carretero, M. y Jacott, L. (1992)." The development of problem solving and causal explanations in history domain". *International Journal of Psychology, 27*, 3-4, 150.

Carretero, M. Jacott; L.; León, J.; Limón, M. y López-Manjón, A. (1992). "Historical knowledge. Cognitive and instructional implications". En: M. Carretero y J. Voss (Eds.). (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences.* Hillsdale, NJ. LEA.

Carretero, M.; López-Manjón, A.; Limón, M.; Jacott, L. y León, J. A. (1993). "El conocimiento histórico. Una perspectiva cognitiva e instruccional". *Cuadernos de Pedagogía*.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias sociales*. Madrid, Visor.

Chi, A. T. H.; Glaser, R. y Farr, M. (Ed.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dray, W. H. (1957). *Laws and explanation in history*. Oxford: Oxford University Press.

Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the historical understanding*. Londres, Chatto y Windus.

Hallden, O. (1986). "Learning history". *Oxford Review of Education, 12*, 53-66.

Hempel, C. G. (1942. The function of general laws in history. Reimpreso en P. Gardiner (Ed.) (1959). *Theories of history*, N. Y.: Free Press.

Kuhn, D. (1991). *The skill of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Gorman, E. (1958). *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica (1984).

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit*. Paris: Editions du Seuil. (Trad. cast.: *Tiempo y narración*. Vol. I. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987).

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Foucault révolutionne l'histoire*. Editions du Seuil. (Trad. cast.: *Cómo se escribe la Historia. Foucault revoluciona la Historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1984).

Voss, J. F. (1991) "Informal reasoning and international relations". En: J. F. Voss, D. N. Perkins y J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Voss, J.; Carretero, M., Kennet, J. y Silfies, L. (1994). "The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning".

White, H. (1987). *The content of the form. Narrative discourse and historical representation*. Baltimore: The Hopkins University Press. (Trad. cast.: *El contenido de la forma*. Barcelona, Paidós, 1992.)

Wright, G. H. von (1971). *Explanation and understanding*. Cornell: Cornell University Press. (Trad. cast.: *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1979.)

Wright, G. H. von (1974). Reply. En: J. Manninen and R. Toumela (Eds.). *Essays on explanations and understanding*. Dordrecht: Reidel. (Trad. cast.: *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1980.)

Zea, L. (1989). *El descubrimiento de América y su sentido actual*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 6
Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico*

Margarita Limón
Mario Carretero

Perspectivas actuales en el estudio del razonamiento

> "El gusano se bajó del hongo y se arrastró por la hierba diciendo mientras se iba: un lado te hará crecer, y el otro, disminuir.
>
> —"¿Un lado de qué? ¿El otro lado de qué?", pensaba Alicia.
>
> —"Del hongo", dijo el gusano, como si ella le hubiera preguntado en voz alta, y un momento después desapareció de su vista.
>
> Alicia se quedó pensativa mirando al hongo durante un minuto, tratando de averiguar cuáles eran los dos lados, y puesto que era perfectamente redondo, consideró que se trataba de una difícil pregunta."
>
> (Traducido de L. Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, 1939)

Si nos preguntaran sobre si Alicia en la situación descrita tiene un problema que solucionar, con seguridad contestaríamos afirmativamente. Aunque esta situación es algo especial debido a las características del mundo mágico en el que se mueve Alicia, diríamos que se enfren-

* Este capítulo ha sido escrito especialmente para este volumen. Forma parte de la Tesis Doctoral de la primera autora dirigida por el segundo autor. Agradecemos a la DGICYT la concesión de la ayuda PB91-0028-CO-03 al proyecto dirigido por el segundo autor y a Jesús Alonso Tapia su asesoramiento, colaboración y ayuda en los análisis estadísticos realizados.

ta a un problema cuya resolución afecta a su vida cotidiana. Todos nos enfrentamos diariamente en nuestro quehacer a situaciones en las que hemos de poner en funcionamiento nuestras habilidades y estrategias de razonamiento y solución de problemas que nos conducen a tomar decisiones más o menos acertadas, para superar esas situaciones.

A pesar de que es innegable que el ser humano ha de responder a la mayoría de esas situaciones problemáticas dentro de un contexto cotidiano o profesional, tradicionalmente los estudios sobre razonamiento han utilizado principalmente tareas y situaciones con contenido abstracto que han versado sobre tareas lógico-matemáticas. Así, tareas como el problema "2 4 6" (Wason, 1960), la tarea original de selección de Wason (Wason, 1966) o el problema THOG (Wason & Brooks, 1979) han dado pie a un gran número de trabajos, llegando a convertirse, como señala Evans (1990), en paradigmas fundamentales para el estudio del razonamiento humano (véase por ejemplo, Carretero y García Madruga, 1984).

Los estudios llevados a cabo sobre estas tareas demostraron que, aunque aparentemente parecen tareas sencillas, un porcentaje muy elevado de sujetos adultos tenía serios problemas para resolverlas correctamente desde el punto de vista lógico. Estos resultados condujeron a estudiar los posibles factores que podrían ser responsables de los errores y sesgos cometidos por los sujetos. Uno de estos factores estudiados fue la influencia del contenido del problema. Por ejemplo, los trabajos realizados sobre la tarea de selección de Wason con diferentes contenidos (entre otros, Wason & Shapiro, 1971; Johnson-Laird, Legrenzi & Legrenzi, 1972; Manktelow & Evans, 1979; Griggs & Cox, 1982) han puesto de manifiesto la clara influencia de este factor en la resolución de la tarea. Así, los contenidos parecen facilitar enormemente la resolución de la tarea, sobre todo, cuando desencadenan ciertos esquemas pragmáticos.

Estos resultados, unidos, por un lado, a la crítica recibida por estas tareas, consideradas artificiales y muy desligadas del contexto cotidiano/profesional en el que el ser humano despliega habitualmente sus habilidades de razonamiento y solución de problemas y, por otro, al debate sobre la racionalidad del ser humano, dentro del cual un número importante de trabajos ha mostrado cómo al menos, nuestra actuación muestra sesgos y errores tendencia a la verificación, heurísticos— han despertado un creciente interés por el estudio del razonamiento y la solución de problemas desde una perspectiva más ecológica.

En este sentido se ha acuñado el término "razonamiento informal" (Galotti, 1989; Kuhn, 1991; 1993; Voss, Perkins & Segal, 1991). Pa-

ra Galotti (1989) el razonamiento informal se identifica con el razonamiento empleado en la vida cotidiana, que en su opinión, no se restringe sólo a la capacidad de argumentar:

> "El razonamiento informal o razonamiento de la vida cotidiana... cubre las actividades intelectuales que componen el pensamiento aplicado en nuestras vidas cotidianas: planificar, cumplir nuestras obligaciones, evaluar argumentos, descubrir y elegir opciones. En este tipo de razonamiento, las premisas no vienen dadas completamente en el problema. La persona que razona se ve obligada a buscar la información relevante, lo que a menudo aparece como un subproblema: la tarea de determinar exactamente cuál es la información relevante"
> (Galotti, 1989, p. 334).

Para Perkins (1989), el razonamiento de la vida cotidiana puede entenderse como un proceso de construcción de modelos situacionales. La persona que razona construye un modelo que representa la situación del problema y articula en él las dimensiones y factores implicados en el problema. Esta visión del razonamiento informal comparte, en nuestra opinión, un buen número de puntos comunes con los modelos mentales propuestos por Johnson-Laird.

Miller-Jones (1991) coincide con Perkins y otros (1991) en destacar este carácter situacional y dinámico de este tipo de razonamiento, aunque, para él, podría considerarse "como un conjunto de heurísticos o atajos mentales razonablemente eficaces en la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana" (*op. cit.*, p. 108).

Sin embargo, Voss, Perkins y Segal (1991) destacan la capacidad de argumentación a la hora de caracterizar el razonamiento informal:

> "Razonamiento informal es el razonamiento que se aplica fuera de los contextos formales de las matemáticas y la lógica simbólica. Implica razonamiento sobre las causas y las consecuencias y sobre las ventajas y las desventajas o los pros y los contras de determinadas proposiciones o de alternativas sobre las que hay que decidir."
> (Citado en Johnson y Blair, 1991, p.133).

Para estos autores, el razonamiento informal se produce en con-

textos no formales y que afectan a "todas las facetas de la vida" (Voss, Perkins y Segal, 1991, p.xiii). Por tanto, pertenecería a la vida cotidiana, pero no sólo a los problemas cotidianos, sino que también este tipo de razonamiento estaría ligado a la toma de decisiones profesionales, como el diagnóstico médico, los argumentos que esgrime el abogado en favor de su cliente o las decisiones que toma un mecánico para reparar un automóvil. Los argumentos desarrollados por la lógica informal serían de carácter inductivo, o al menos, no deductivos. La solidez de esos argumentos se juzgaría de acuerdo con los siguientes criterios:

a) si las razones que proporcionan apoyo al argumento son verdaderas o aceptables;

b) en qué medida las razones argumentadas apoyan la conclusión a la que llega el individuo;

c) en qué medida se han tenido en cuenta los contrargumentos, esto es, las razones que apoyan las decisiones o posiciones diferentes a las que el individuo toma.

El tercer aspecto en el que inciden estos autores al caracterizar el razonamiento informal reside en considerarlo diferente al aplicado en las tareas lógico-formales para cuya resolución es necesario utilizar un sistema simbólico formalizado. De ahí surge el término "informal" para distinguirlo del razonamiento lógico-formal. Sin embargo, como señalan Johnson y Blair (1991), el término "formal" se ha empleado con significados muy diferentes:

-como equivalente a matemático;

-como equivalente a conceptual y opuesto a empírico. Desde este punto de vista, la Lógica y la Matemática serían disciplinas formales en el sentido de que sus "verdades" serían de naturaleza conceptual y no empírica;

-como algo definido "a priori" o que es necesario;

-como sinónimo de deductivo;

-como equivalente a algoritmo;

-como sinónimo de un procedimiento de razonamiento: se razona empleando un lenguaje simbólico y no el lenguaje cotidiano;

-como algo rígido, circunscrito a una determinada situación y no aplicable fuera de ella;

-como algo reglado, que tiene un conjunto de normas establecidas.

Consecuentemente, el término "informal" posee también múltiples significados, al definir lo "informal" como antónimo de "formal".

Por otro lado, el hecho de que este tipo de razonamiento se haya relacionado con la capacidad de argumentar y evaluar la fuerza de posiciones alternativas al propio punto de vista, lo ha vinculado también a términos como "razonamiento reflexivo" o pensamiento crítico (Halpern, 1984; Baron y Sternberg, 1987; Galotti, 1989) que, en ocasiones, se ha identificado, al menos parcialmente, con el razonamiento informal o con el razonamiento de la vida cotidiana (Galotti, 1989).

Esta multiplicidad de significados y falta de precisión en la definición de lo que es el razonamiento informal, ha contribuido a dispersar los aún escasos trabajos realizados en esta área. La amplia variedad de "etiquetas" dificulta, en nuestra opinión, la localización de trabajos que, aun con perspectivas diferentes, podrían ser integrados en esta línea de investigación. Sin embargo, creemos que sus principales características, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, pueden resumirse en las que figuran en la tabla 1.

Tabla 1 Características del razonamiento informal.
Se aplica a cuestiones de la vida cotidiana, incluyendo cuestiones profesionales o académicas.
Se aplica a cuestiones relevantes para el individuo.
Está relacionado con la capacidad de elaborar y valorar argumentos y contraargumentos.
No utiliza un lenguaje formal o simbólico, sino el lenguaje cotidiano.
Es dinámico y muy dependiente del contexto.
Se aplica a tareas abiertas y mal definidas.
Se aplica a tareas no deductivas.
Se utiliza en todos los dominios de conocimiento, incluso en la matemática y las ciencias naturales.

A estas características habría quizás que añadir una más: a diferencia de lo que sucede en el razonamiento lógico-formal, tradicionalmente dividido en razonamiento inductivo y deductivo, en este caso, no existiría una solución normativa correcta, sino que, en general, la solución de los problemas en los que se pone en marcha este tipo de razonamiento no es única, sino que son posibles varias. El criterio para evaluar si la solución es más o menos buena —además de la plausibilidad y

coherencia de los argumentos esgrimidos— tendría, en nuestra opinión, un carácter fundamentalmente pragmático en las situaciones cotidianas; mientras que, en el contexto profesional, además de ese carácter pragmático habría que tener en cuenta otros aspectos vinculados con la especificidad del contexto profesional, como puede verse más adelante en los resultados obtenidos en el trabajo empírico que presentamos.

La solución de problemas con contenido histórico

Como hemos señalado más arriba, el contenido específico sobre el que se razona parece tener una clara influencia en la solución de problemas. Por ello es necesario tener en cuenta cuáles son esas características específicas de dominio, en este caso, del conocimiento histórico, que influyen en la selección y utilización de evidencias, en la formulación de hipótesis y en la explicación elaborada por el individuo en la solución de problemas con contenido histórico.

En otras publicaciones (Carretero y Limón, 1993; Carretero y Limón, 1994a; Carretero y otros, 1993; Carretero y otros, 1994) hemos hecho ya amplia referencia a estas características, por lo que sólo nos referiremos brevemente a ellas.

Dadas las enormes discrepancias que existen entre los propios historiadores en su concepción de la Historia y del trabajo del historiador, resulta difícil proponer una definición que pueda ser aceptada por todos o casi todos, sin embargo, creemos que la mayoría estaría de acuerdo en considerar a la Historia como el estudio del pasado. Un estudio del pasado que se hace en el presente, por ello **la dimensión temporal** cobra una especial relevancia que la hace destacar como una característica clave del conocimiento histórico. El historiador está situado en el presente, en un contexto social y cultural concreto que afecta sin duda, a su trabajo como historiador. Así por ejemplo, los objetivos de un historiador del siglo XIX serían diferentes a los de un historiador actual. Sin embargo, existe acuerdo en considerar que el historiador no debe caer en el presentismo, sino que debe tratar de conocer tanto como sea posible el contexto político, social y cultural en el que se produce el acontecimiento histórico.

Para algunos, la tarea del historiador consiste en la reconstrucción del pasado. Para ello ha de buscar indicios, evidencias que en primer lugar selecciona y después interpreta e integra dentro de la explicación que elabora. De ahí, los símiles que se han hecho entre el trabajo del historiador y el de un detective o el de un buen traductor. Sin embargo, es

innegable que esa construcción, reconstrucción o simplemente conocimiento del pasado nunca se logra de una manera total y definitiva. Siempre es posible encontrar nuevas evidencias, nuevos documentos que pueden modificar nuestro conocimiento del pasado. La labor del historiador, por tanto, no es una labor cerrada, sino permanentemente abierta.

Asimismo, esa selección de evidencias o documentos que el historiador realiza puede estar, sin duda, determinada en buena medida por la perspectiva historiográfica que mantenga, y consecuentemente, las explicaciones generadas por historiadores que mantienen diferentes posiciones sobre un mismo acontecimiento pueden ser distintas.

Por otro lado, aunque no alejado de lo anterior, es cierto que los propios testigos de un acontecimiento histórico narran dicho acontecimiento desde perspectivas diferentes que conducen a una representación bien distinta de la situación. El historiador, por tanto, al integrar la información que le proporcionan los diferentes documentos y evaluar la fuente de la que proceden ha de conciliar esas diferentes perspectivas en la explicación que elabora. Asimismo, en nuestra opinión, es innegable que la Historia es transmisora de valores e ideologías, de ahí que muchas veces, la versión que se construye de un acontecimiento histórico esté sesgada por la carga ideológica que se pretende transmitir. El capítulo correspondiente a la enseñanza de la Historia del reciente libro de A. Sopeña (1994) es un buen ejemplo de ello (Carretero y Limón, 1994b).

Teniendo en cuenta todo esto, podemos enumerar algunas características de los problemas con contenido histórico:

1. Son problemas abiertos y mal definidos.
2. Tendrían más bien un carácter inductivo.
3. No utilizan un lenguaje formal o simbólico.
4. La dimensión temporal es un factor clave para su resolución.
5. Son problemas muy dependientes del contexto: es necesario situar los acontecimientos dentro del contexto histórico en el que se producen. Asimismo, la comprensión y el conocimiento de dicho contexto es un factor importante para la selección y evaluación de evidencias y consecuentemente para la formulación de hipótesis.
6. En general exigen la coordinación de perspectivas diferentes.
7. No tienen una única solución válida que pueda ser considerada como la única correcta, sino que son posibles soluciones diversas. Una selección, evaluación e interpretación de evidencias diferente puede conducir a explicaciones y soluciones también diferentes, todas ellas

plausibles y coherentes. Además siempre es posible encontrar nuevas evidencias que puedan modificar la solución dada.

8. En general, están relacionados con la capacidad de argumentar y contraargumentar y, con frecuencia, la solución propuesta adopta un formato narrativo.

Comparando estas características con las que hemos señalado al caracterizar el razonamiento informal, puede observarse cómo la perspectiva de estudio de los procesos de razonamiento propuesta por el denominado "razonamiento informal" parece ser un enfoque adecuado para el estudio de los procesos de razonamiento en la solución de problemas con contenido histórico.

Estudio empírico sobre un problema con contenido histórico

Los resultados del estudio que presentaremos a continuación forman parte de un proyecto de investigación más amplio en el que hemos estudiado, entre otros aspectos, el proceso de selección y evaluación de evidencias, así como el proceso de formulación de hipótesis en la solución de un problema con contenido histórico, en dos grupos de sujetos con diferente nivel de conocimiento específico sobre el contenido de la tarea.

Los objetivos de la parte del trabajo que vamos a presentar eran las siguientes: a) estudiar las evidencias utilizadas por los dos grupos de sujetos participantes: cuántas y cuáles son empleadas en la solución del problema planteado, y b) analizar las diferencias, en caso de existir, en la ejecución de los dos grupos.

A pesar de que el nivel de conocimiento previo de los dos grupos estudiados era diferente, ambos poseían un alto nivel de conocimiento específico sobre el tema de la tarea. Por tanto, uno de los objetivos generales del trabajo era estudiar los procesos de selección, evaluación y formulación de hipótesis en sujetos con un nivel de pericia elevado —el extremo "experto" dentro del continuum "novato-experto"— con el fin de tratar de obtener una caracterización de dichos procesos y su desarrollo en el dominio específico de la Historia.

Método

Sujetos

En este estudio participaron dos grupos de sujetos adultos con diferente nivel de conocimiento sobre el tema sobre el que versaba la tarea. El grupo 1 estaba formado por quince estudiantes universitarios que se encontraban cursando el último curso de la licenciatura de Historia[1] y el grupo 2 estaba formado por quince profesores universitarios especialistas en Historia Moderna, doctores y con experiencia investigadora en dicho período.

Procedimiento

La tarea propuesta versaba sobre la expulsión de los moriscos[2] de los reinos cristianos de la Monarquía Hispánica llevada a cabo por Felipe III en 1609 y constaba de dos partes.

En la **primera parte**, los sujetos contestaban un cuestionario de elección múltiple en el que se incluyeron ítem sobre la política de los monarcas hispanos hacia este grupo, la imagen de los moriscos como grupo dentro de la sociedad del XVI, las causas que llevaron a la expulsión, las consecuencias de la medida, el papel de la Iglesia católica y los posibles personajes, grupos o sectores de población que podrían salir beneficiados o perjudicados a raíz de la medida. Después de contestar al cuestionario, se realizaba una pequeña entrevista complementaria al cuestionario en la que los sujetos expresaban sus comentarios acerca de los aspectos tratados en él y de todo aquello que consideraran relevante para dar una valoración global de la medida de la expulsión. Asimismo, se volvía a incidir en algunos de los aspectos tratados en el cuestionario con el fin de recoger las matizaciones introducidas por los sujetos que no era posible reco-

1. En España, para obtener el título de licenciado en Historia deben cursarse cinco cursos correspondientes a otros tantos años académicos. Los tres primeros años los estudiantes reciben una formación general cursando materias sobre los diferentes períodos históricos de manera general, mientras que en los dos últimos años cursan materias especializadas en un determinado período. Los estudiantes que participaron en nuestro estudio estaban realizando el último año de especialización en Historia Moderna.

2. Se denominaba moriscos a los musulmanes que vivían en los reinos cristianos pertenecientes a la Monarquía Hispánica una vez dictados los decretos de conversión forzosa en 1502 por el Cardenal Cisneros.

ger directamente en el cuestionario. El objetivo de esta primera parte era obtener la hipótesis inicial y las ideas previas de los sujetos sobre el contenido de la tarea.

La **segunda parte** estaba dividida en tres fases. Las tres versaban sobre un problema específico: quién se benefició de la expulsión de los moriscos en el Ducado de Gandía. [3] En la primera fase se presentaban cinco documentos. Tras leerlos y consultarlos tanto como quisieran, los sujetos tenían que contestar a la siguiente pregunta, eligiendo una de las cuatro opciones señaladas y justificando su respuesta, explicitando los documentos que habían utilizado para justificar su respuesta:

> ¿QUIÉN CREES QUE SE BENEFICIÓ DE LA EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS EN EL DUCADO DE GANDÍA?
>
> **(Elige la respuesta que te parezca más correcta, rodeándola con un círculo)**
>
> a) La nobleza (en este caso concreto, el Duque de Gandía).
> b) Una pequeña oligarquía, muchos de cuyos componentes ocupaban cargos importantes en el gobierno de la vila de Gandía.
> c) Ninguno de los dos.
> d) Los dos.
>
> ¿Por qué? (Tienes que justificar tu opinión **explicitando en qué tarjetas y/o tablas concretas te has basado** para apoyar una de las cuatro posibles respuestas. Ejemplo: "Creo que la hipótesis correcta/más correcta es la... porque según la tabla 1....).

En la segunda fase se presentaban otros cinco documentos. Tras leerlos y consultar tanto este segundo grupo de documentos como los facilitados en la fase anterior, volvían a contestar a la misma pregunta: "¿Quién crees que se benefició ...?" formulada en términos idénticos a los de la fase 1.

---

3. Gandía es una población valenciana situada muy cerca de la costa. La mayor parte de la población morisca se concentraba en los reinos de Valencia y Aragón, por ello la expulsión afectó más a estas zonas que a otras, como Castilla en donde la población morisca era mucho menos numerosa o prácticamente inexistente. El lector puede obtener una información más detallada en el apéndice en el que se incluyen todos los documentos y datos facilitados a los sujetos.

En la tercera fase, en función de la opción elegida en la fase 2 (a, b, c, d) se entregaba una tabla (a, b, c ó d) [4] en la que se presentaban breves argumentos que hacían referencia a los datos presentados en los documentos de las fases 1 y 2 que rebatían la respuesta formulada por el sujeto en la fase 2. Tras leer la tabla correspondiente, volvían a contestar a la misma pregunta: "¿Quién crees que se benefició ...?" formulada en términos idénticos a los de las fases 1 y 2.

Por último, comentaban oralmente al experimentador su respuesta y se realizaba una pequeña entrevista en la que el experimentador insistía en hacer explícitos al sujeto los datos que contradecían la hipótesis que había elaborado y que conducirían a otra respuesta diferente. El objetivo de esta tercera fase era comprobar el efecto de la presentación de argumentos y datos contradictorios a la hipótesis elaborada por el sujeto: si el sujeto modifica su hipótesis parcial o totalmente, si contraargumenta para defender su hipótesis, en qué datos se apoya para mantener o modificar su hipótesis, etc. Al final de la entrevista se les volvía a preguntar cuál sería su respuesta definitiva.

Materiales empleados

Los documentos y el problema planteados están basados en una Tesis Doctoral (La Parra, 1992). Salvo la tarjeta 3 cuyo texto redactamos basándonos en algunos de los datos facilitados por La Parra, los documentos se han extraído de los presentados por él, si bien se han modificado ligeramente algunos datos numéricos para facilitar que las cuatro opciones de respuesta pudieran ser posibles. Los diez documentos hacen referencia a los cinco factores que, a la luz de lo expuesto por La Parra, consideramos claves en el planteamiento del problema:

1. La *repoblación* de la zona tras la expulsión de los moriscos. Por un lado permite el establecimiento de nuevas condiciones en las cartas puebla [5] (tarjeta nº 1) y por otro, implica el reparto de las tierras que fueron de moriscos (tarjeta 6).

---

4. Es decir, si un sujeto respondía "a" en la fase 2, se le entregaba la tabla "a" en la fase 3; si elegía la opción "b" en la fase 2, en la 3, se le daba la tabla "b", etc. Las tablas a, b, c y d pueden encontrarse en el apéndice.

5. Aunque desde el punto de vista histórico no sea una definición rigurosa, podríamos decir que las cartas puebla eran documentos que el propietario de las tierras entregaba a sus vasallos en los que se fijaban las condiciones de trabajo, lo que tenían que entregar al señor y lo que se quedaban ellos.

2. Las rentas del Ducado antes y después de 1609: *el cultivo de la caña de azúcar.* Los moriscos eran mano de obra especializada en el cultivo de la caña de azúcar, principal fuente de ingresos del Ducado hasta 1609. Al marcharse los moriscos, la producción desciende estrepitosamente (tarjetas 2 y 7).

3. *Factores sociales, políticos y culturales* implicados en la medida (tarjetas 3 y 8).

4. *Evolución de la población* a lo largo del XVII. Buena parte de la población de Gandía era morisca (tarjeta 4), su marcha tiene consecuencias para la evolución de la población (tarjeta 9) y también tiene que ver con la repoblación y las condiciones económicas del Ducado.

5. *Datos económicos sobre la casa ducal.* Evolución de los gastos e ingresos a lo largo del XVII (tarjetas 5 y 10).

Como puede verse, en cada una de las fases (1 y 2) se entrega un documento correspondiente a cada uno de los cinco factores. Todos los materiales utilizados, así como las instrucciones facilitadas a los sujetos se recogen en el apéndice.

Resultados

Evidencias (documentos) utilizadas en las fases 1 y 2

A) Evidencias utilizadas en la fase 1

Tabla 2
Frecuencia de uso de las tarjetas presentadas en la fase 1.

	Grupo 1: Estudiantes (*) N=15	Grupo 2: Profs.(*) universitarios N=15	Total (**) N=30
T5 (Datos económicos Duque)	15 (100%)	12 (80%)	27 (90%)
T1 (Nuevas condiciones cartas puebla)	13 (86,7%)	12 (80%)	25 (83,33%)
T2 (Procedencia rentas Ducado. Importancia caña de azúcar)	10 (66,7%)	10 (66,7%)	20 (66,67%)
T4 (Datos población antes 1609)	8 (53,3%)	8 (53,3%)	16 (53,33%)
T3 (Factores políticos, sociales, culturales)	5 (33,3%)	4 (26,7%)	9 (30%)
Media de tarjetas utilizadas y % que representa con respecto al total de documentos presentados en esta fase	3,4 (68%)	3,06 (61%)	3,23 (64,6%)

(*) Se refleja el número de sujetos que utiliza cada tarjeta y el porcentaje que representa con respecto al total de sujetos del grupo.

Para estudiar el efecto del nivel de conocimiento sobre el contenido de la tarea, esto es, el efecto de pertenecer a uno u otro grupo (factor CONDICIÓN), el del tipo de tarjeta utilizado (factor TARJETA), así como la interacción de ambos factores en la frecuencia de uso de las tarjetas presentadas en esta fase, se ha realizado un ANOVA de 2 x 5 con medidas repetidas. El resultado de este análisis puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3
Resultado del ANOVA realizado sobre los datos obtenidos en relación con la frecuencia de uso de las tarjetas presentadas en la fase 1.

	G.L.	F	p
Factor CONDICIÓN	1	$F_{1,28}$= 0,40	p= 0,5329
Factor TARJETA	4	$F_{4,112}$=12,82	p= 0,0000 (*)
Interacción de ambos factores	4	$F_{4,112}$= 0,37	p= 0,8311

(*) Efecto significativo.

Estos resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en la utilización de las tarjetas presentadas en esta fase. Tampoco existe un efecto de interacción entre los dos factores, lo que indica que la ejecución de los dos grupos en esta fase es paralela, es decir, utilizan las tarjetas presentadas de modo semejante. Sin embargo, resulta significativo el efecto del tipo de tarjeta utilizado ($F_{4,112}$= 12,82, p=0,0000), lo que indica que no todas las tarjetas se utilizan por igual, sino que algunas se utilizan más que otras.

Para estudiar entre qué tarjetas existen diferencias significativas hemos aplicado la prueba de Tukey, cuyo valor en este caso, para α = 0,05 es $\bar{x}$ = 0,259; y para α = 0,01, $\bar{x}$ = 0,309. En la tabla 4 se indican con un asterisco las diferencias significativas entre las frecuencias medias de uso de las tarjetas presentadas con un nivel de significación del 5 por ciento, y con dos asteriscos, las obtenidas con un nivel de significación del 1 por ciento.

Tabla 4

Resultados de la aplicación de la prueba de Tukey para estudiar las diferencias significativas entre las frecuencias medias de utilización de las tarjetas.

	T1	T2	T3	T4	T5
T1		0,166	0,533 (**)	0,300(*)	0,067
T2			0,367(**)	0,133	0,233
T3				0,233	0,600 (**)
T4					0,367(**)

(*) Diferencias significativas con un nivel de significación del 5%.
(**) Diferencias significativas con un nivel de significación del 1%.

B) Evidencias utilizadas en la fase 2.

Tabla 5

Frecuencia de uso de las tarjetas presentadas en las fases 1 y 2.

Tarjetas	Grupo 1: Estudiantes (*) N=15	Grupo 2: Profs.(*) univers. N=15	Número de orden que ocupan G. 1	G. 2	Total (**) N=30
T6 (Repoblación. Distribución tierras)	14 (93,3%)	15 (100%)	1	1	29 (96,66%)
T8 (Factores políticos. Distribución cargos gobierno de la ciudad)	14 (93,3%)	13 (86,7%)	1	2	27 (90%)
T10 (Evolución ingresos/gastos del Duque)	13 (86,7%)	9 (60%)	3	5	22 (73,33%)
T7 (Procedencia rentas Duque desp. 1609. Caída azúcar)	12 (80%)	10 (66,7%)	4	4	22 (73,33%)
T2 (Procedencia rentas Ducado. Importancia caña de azúcar)	10 (66,7%)	8 (53,3%)	5	6	18 (60%)
T9 (Evolución población Gandía siglo XVII)	9 (60%)	11 (73,3%)	6	3	20 (66,66%)
T5 (Datos económicos Duque)	3 (20%)	7 (46,7%)	7	7	10 (33,33%)
T4 (Datos población antes 1609)	3 (20%)	5 (33,3%)	8	8	8 (26,66%)
T1 (Nuevas condiciones cartas puebla)	2 (13,3%)	3 (20%)	9	9	5 (16,66%)
T3 (Factores políticos, sociales, culturales)	0 (0%)	1 (6,7%)	10	10	1 (0,03%)
Media de tarjetas utilizadas y % que representa con respecto al total de documentos presentados	5,06 (50,6%)	5,5 (55%)			

(*) Se refleja el número de sujetos que utiliza cada tarjeta y el porcentaje que representa con respecto al total de sujetos del grupo.
(**) Se indica el número de sujetos de ambos grupos que utiliza cada tarjeta y el porcentaje

Para estudiar el efecto del nivel de conocimiento sobre el contenido de la tarea, esto es el efecto de pertenecer a uno u otro grupo (factor CONDICIÓN), el del tipo de tarjeta utilizado (factor TARJETA), así como la interacción de ambos factores en la frecuencia de uso de las tarjetas presentadas en esta fase, se ha realizado un ANOVA de 2 x 10 con medidas repetidas. El resultado de este análisis puede observarse en la tabla 6.

Tabla 6
Resultado del ANOVA realizado sobre los datos obtenidos en relación con la frecuencia de uso de las tarjetas presentadas en la fase 2.

	G.L.	F	p
Factor CONDICIÓN	1	$F_{1,28}$= 0,20	p= 0,6570
Factor TARJETA	9	$F_{9,252}$=20,99	p= 0,0000 (*)
Interacción de ambos factores	9	$F_{9,252}$= 1,51	p= 0,1434

(*) Efecto significativo.

Estos resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en la utilización de las tarjetas presentadas en esta fase. Tampoco existe un efecto de interacción entre los dos factores, lo que indica que la ejecución de los dos grupos también en esta fase, es similar, es decir, utilizan las tarjetas presentadas de modo semejante. Sin embargo, el efecto del tipo de tarjeta utilizado sí es, de nuevo, significativo ($F_{9,252}$= 20,99, p=0,0000), lo que indica que no todas las tarjetas se utilizan por igual, sino que algunas se utilizan significativamente más que otras.

Para estudiar entre qué tarjetas existen diferencias significativas hemos aplicado la prueba de Tukey, cuyo valor en este caso, para α= 0,05 es $\bar{x}$ = 0,313; y para α= 0,01, es $\bar{x}$ =0,361. En la tabla 7 se han marcado con un asterisco las diferencias significativas entre las frecuencias medias de uso de las tarjetas presentadas con un nivel de significación del 5 por ciento y con dos, las obtenidas con un nivel de significación del 1 por ciento.

Tabla 7
Resultados de la aplicación de la prueba de Tukey para estudiar las diferencias significativas entre las frecuencias medias de utilización de las tarjetas.

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
T1		.433 (**)	.133	.066	.166	.800 (**)	.566 (**)	.733 (**)	.466 (**)	.566 (**)
T2			.566 (**)	.366 (**)	.267	.366 (**)	.133	.300	.033	.133
T3				.200	.300	.933 (**)	.700 (**)	.867 (**)	.600 (**)	.700 (**)
T4					.100	.733 (**)	.500 (**)	.667 (**)	.170	.500 (**)
T5						.633 (**)	.400 (**)	.567 (**)	.300	.400 (**)
T6							.233	.067	.333 (*)	.233
T7								.167	.100	.000
T8									.267	.167
T9										.100

(*) Diferencias significativas con un nivel de significación del 5%.
(**) Diferencias significativas con un nivel de significación del 1%.

Categorización de las respuestas facilitadas por los sujetos después de la entrevista realizada al final de la fase 3.

Las respuestas definitivas facilitadas por los sujetos al final de la fase 3 han sido categorizadas respecto de los siguientes aspectos:

a) **si se reconoce o no la existencia de relaciones entre los dos grupos a** los que hacen referencia los documentos presentados y sobre los que hay que decidir si se benefician o no, esto es, entre el Duque y los oligarcas. Según el tipo de relación que se reconozca, las respuestas se han clasificado del siguiente modo:

(0). Sujetos que no explicitan ningún tipo de interrelación entre los dos grupos.

(1). Sujetos que reconocen la existencia de interrelación entre ambos grupos, sin precisar el nivel o tipo de relación entre ambos.

(2). Respuestas que reconocen la existencia de interrelación económica entre los dos grupos, es decir, sus economías estarían ligadas del siguiente modo:

(2A): Existiría una interdependencia entre las economías de am-

bos grupos. Si un grupo sale beneficiado económicamente, el otro también; si uno sufre una crisis económica, el otro también.

(2B): Las economías de ambos grupos se consideran relacionadas, pero en el sentido de que la economía de uno de los grupos se supedita a la del otro. Es decir, un grupo es el que domina al otro. Por tanto, no es una relación bidireccional como ocurre en las respuestas 2A, sino unidireccional. Es decir, consideran o bien que la economía del Duque va a remolque de la de los oligarcas —respuestas que denominaremos 2B (Duque)—, o bien que la de los oligarcas va a remolque de la del Duque —respuestas 2B (Oligarquía).

(3) Existe una interrelación entre ambos grupos no solamente en el plano económico, sino también en otros planos como el político y el social. En definitiva, estos dos grupos constituirían un cierto grupo de poder, una élite, vinculada por lazos familiares, políticos y sociales —los oligarcas se van ennobleciendo—. Con frecuencia los sujetos hacen referencia a la existencia de redes de poder, estrategias familiares o de clientelas del Duque. Los dos grupos reproducirían un mismo esquema de funcionamiento, en el que lo económico está supeditado a lo social; es decir, a lograr un prestigio social que en la época no se mide sobre la base de lo económico, sino sobre la base de otros aspectos como posesión de un título nobiliario, número de vasallos, etcétera.

b) **Dimensión temporal:** diferenciación de la respuesta final en función del momento en el que se consideren los efectos de la expulsión en el Ducado de Gandía; esto es, se distingue quién sale beneficiado/perjudicado a corto, medio y largo plazo. Por ejemplo, algunos sujetos piensan que a corto plazo no sale beneficiado ninguno de los dos grupos debido al impacto que supone la expulsión —despoblación y pérdida del azúcar—, pero a largo plazo, la oligarquía saldría beneficiada al hacerse con un buen número de tierras y recuperar poco a poco el dinero de los préstamos realizados al Duque.

c) Se distinguen **distintos tipos de beneficio**: es decir, no se entiende "beneficio" sólo en términos económicos, sino que se distinguen también otros tipos de beneficio como el beneficio político o social. Así, hay sujetos que consideran que no existe beneficio económico para ninguno de los dos grupos, pero sí existe un beneficio político y social para los oligarcas que logran hacerse propietarios, dominan los cargos de poder de la ciudad y en muchos casos logran un ascenso social.

d) **Combinación de los aspectos anteriores.** Por ejemplo, aquellos sujetos que indican que a corto plazo, ninguno de los dos gru-

pos se beneficia porque el Duque sufre una grave crisis económica que arrastra a la oligarquía debido a la fuerte relación que existe entre la economía de ambos, pero a la larga, ambos se benefician. Por un lado, los oligarcas adquieren tierras y por otro, al Duque la expulsión le permite modificar favorablemente las condiciones de trabajo y arrendamiento de las tierras.

La respuesta del sujeto 6 del grupo 2 sería un ejemplo de combinación de los tres aspectos señalados:

> "A corto plazo, el Duque no se beneficia a nivel económico, aunque puede que sí a nivel político (podría lograr un mayor control político del gobierno de Gandía al situarse en los principales cargos individuos que pertenecen a su red, aunque habría que conocer con más detalle, por ejemplo, los vínculos familiares). A largo plazo, sí hay un beneficio político del Duque. En cuanto a la oligarquía, a corto plazo, en los años inmediatamente siguientes a la expulsión puede salir también perjudicada económicamente, pero a medio plazo sí se beneficia porque adquiere tierras y poder político. A largo plazo, también se beneficia porque logra un ascenso social y porque se convierten en un grupo de poder político-social frente a la Corte. La tierra se convierte en un instrumento para adquirir poder político-social, algo habitual en la época".

e) Se hace mención a un **contexto** más amplio en el que se debe situar el caso de Gandía. Es decir, si los sujetos contextualizan los datos y su respuesta refiriéndose a la mentalidad de la época —por ejemplo, reconociendo que el beneficio económico puede ser menos importante para el Duque que el beneficio político o que el objetivo de la oligarquía no era obtener tierras para enriquecerse, sino para lograr un ascenso social que era lo que le permitía acceder al poder—, al contexto del siglo XVII, por ejemplo, señalan que la evolución económica del Duque no es demasiado llamativa o un dato fundamental para pensar que no se beneficia porque es una evolución más o menos normal dentro de la crisis del XVII, o ponen en relación lo que sucede en Gandía con otros hechos o acontecimientos que tienen lugar en ese momento histórico.

Los resultados obtenidos tras realizar esta categorización se pre-

Tabla 8
Dimensión 1 (D1): Relación entre los dos grupos: Duque y oligarquía.

	NO	SÍ	0	1	2A	2B	3
Grupo 1: Estudiantes	8 (53,3%)	7 (46,67%)	8	0	4	3	0
Grupo 2: Profesores Universidad	4 (26,67%)	11 (73,33%)	4	1	3	1	7

Tabla 9
Dimensión 2 (D2): Diferenciación de la respuesta según el tiempo transcurrido desde el momento de la expulsión (efectos a corto, medio y largo plazo) y dimensión 3 (D3), distinción de diversos tipos de beneficio.

	D2: Dimensión temporal		D3: Dimensión "tipo de beneficio"	
	SÍ	NO	SÍ	NO[1]
Grupo 1: Estudiantes	3 (20%)	12 (80%)	4 (26,67%)	11 (73,33%)
Grupo 2: Profesores Universidad	12 (80%)	3 (20%)	11 (73,33%)	4 (26,67%)

1. El "beneficio" se entiende sólo en términos económicos.

Tabla 10
Dimensión 4 (D4): Combinación de D1, D2 y/o D3.

	NO	SÍ	D1 y D2	D2 y D3	D1 y D3	D1, D2 y D3
Grupo 1: Estudiantes	13 (86,67%)	2 (13,33%)	1	1	0	0
Grupo 2: Profesores Universidad	6 (40%)	9 (60%)	0	2	1	6

Tabla 11 Dimensión 5 (D5): Contextualización histórica de la respuesta		
	SÍ	NO
Grupo 1: Estudiantes	4 (26,67%)	11 (73,33%)
Grupo 2: Profesores Universidad	14 (93,33%)	1 (6,66%)

sentan en las tablas 8, 9, 10 y 11.

Para estudiar si existen diferencias significativas entre el número de sujetos de cada grupo que puntúa en cada una de las categorías hemos aplicado la prueba de χ^2 en cada una de las dimensiones. Los resultados del análisis se recogen en la tabla 12.

Tabla 12 Resultados de la aplicación de la prueba de χ^2 para estudiar las diferencias significativas entre los dos grupos respecto de cada una de las dimensiones puntuadas.	
D1: Relación entre los dos grupos.	-No existen diferencias significativas entre ambos grupos. -No existen diferencias significativas en las subcategorías 0, 1, 2A y 2B de esta dimensión. -Sí existen diferencias significativas en la subcategoría 3. (χ^2= 9,130; p= 0,0025).
D2: Dimensión temporal (efectos a corto/medio/largo plazo)	-Sí existen diferencias significativas: χ^2= 10,800; p= 0,0010
D3: Distinción de tipos de beneficio	-Sí existen diferencias significativas: χ^2= 6,533; p= 0,0106
D4: Combinación de las dimensiones 1,2 y 3	-Sí existen diferencias significativas: χ^2= 7,033; p= 0,0080
D5: Contextualización histórica de la respuesta	-Sí existen diferencias significativas: χ^2= 11,267; p= 0,0007

a) Utilización de los documentos presentados en el problema

Según se desprende de los análisis estadísticos realizados no existen diferencias significativas ni entre el número de tarjetas utilizado por ambos grupos en esta fase ($\bar{x}$ = 3,4 en el grupo 1 y $\bar{x}$ = 3,06 en el grupo 2) ni tampoco respecto a cuáles han sido las tarjetas utilizadas. Sin embargo, no se han utilizado por igual. Las tarjetas 5 y 1 son las más utilizadas en ambos grupos (la prueba de Tukey indica que hay diferencias significativas entre estas dos tarjetas respectivamente, y las tarjetas 3 y 4 que son las menos utilizadas). La 2 también es bastante utilizada en ambos casos (existen diferencias significativas entre la tarjeta 2 y la 3), mientras que las tarjetas 4 y sobre todo la 3, son las menos usadas. Parece pues, que el descenso de los beneficios del Duque que aparece en la tarjeta 5 junto con la posibilidad de imponer nuevas condiciones a los nuevos vasallos (tarjeta 1) son los datos que los sujetos más han empleado en sus explicaciones. Resulta un tanto sorprendente que la tarjeta 3, que hace referencia a aspectos religiosos, culturales y sociales, y que los sujetos reconocen implicados en la decisión de la expulsión en la primera parte del estudio (exploración de su conocimiento previo) no son apenas considerados en esta primera fase. No obstante, también debe tenerse en cuenta que las tarjetas 1 y 5 permiten extraer inferencias directas sobre el potencial beneficio/perjuicio, mientras que las tarjetas 2, 3 y 4 no presentan datos directos relativos al beneficio/perjuicio, sino que habría que hacer inferencias más complejas e indirectas.

Resulta ciertamente llamativa la similitud entre los dos grupos respecto del número medio de tarjetas utilizadas y de la frecuencia de uso de las mismas. En cuanto a la utilización de la información en la fase 2, los resultados de los análisis estadísticos realizados demuestran cómo tampoco hay diferencias significativas entre los dos grupos con respecto al número de tarjetas utilizado en esta fase ni en cuanto a la utilización global de las tarjetas (tabla 6, el efecto del factor "condición" no es significativo). El hecho de que no exista un efecto significativo de la interacción entre los dos factores analizados indica que, a pesar de que en esta fase hay algunas diferencias entre ambos grupos en la ordenación de la tarjetas de acuerdo con su frecuencia de uso (tabla 5), dichas diferencias no son significativas y, por tanto, los dos grupos utilizan paralelamente la información. Sin embargo, y como era esperable, no se utilizan todas las tarjetas por igual.

La tarjeta 5 parece ser sustituida por la 10, que muestra de una manera más detallada la evolución económica del Duque y, al igual que la 7 (en comparación con la 2), ofrece también datos que permiten inferencias directas sobre el beneficio/perjuicio de los oligarcas y del Duque.

No obstante, y a pesar de que las diferencias no son significativas, los estudiantes parecen dar más importancia que los profesores a los datos económicos que ofrece la tarjeta 10 (la tarjeta 10 es la tercera más utilizada en el grupo 1, mientras que ocupa el quinto lugar en el grupo 2). Por el contrario, en conjunto, el grupo 2 parece dar más importancia a los datos de evolución de la población (tarjeta 9) —es la tercera tarjeta más utilizada— que el grupo 1.

Nos parece importante destacar el hecho de que ambos grupos sólo utilizan un 50% de la información disponible. Si observamos la tabla 5 se puede apreciar que, salvo el documento 2, los documentos más utilizados en esta fase son los que se presentan por primera vez en ella, es decir, los documentos 6, 7, 8, 9 y 10. Esto se ve confirmado por la existencia de diferencias significativas entre la frecuencia media de uso de los documentos 1, 3, 4 y 5 y los documentos 6, 7, 8 y 10 (tabla 7). Creemos que estos dos resultados —utilización de sólo la mitad de la información disponible y fundamentalmente de los documentos presentados en la fase 2—, a pesar de habérseles insistido en que podían utilizar todos, podrían estar relacionados con las limitaciones del sistema cognitivo humano. Por un lado, las limitaciones de la memoria a corto plazo podrían explicar, al menos en parte, por qué, a pesar de que los historiadores acostumbran a trabajar con un número de documentos mucho mayor y de mayor complejidad, ambos grupos sólo utilizan el 50% de la información presentada.

En general, la conclusión más destacable respecto del número de evidencias utilizadas y de la frecuencia con que cada una ha sido utilizada en los dos grupos es, precisamente, la ausencia de diferencias entre los dos grupos. ¿Quiere esto decir que no hay diferencias entre cómo resuelven el problema los estudiantes y los profesores universitarios?

b) Categorización de las respuestas definitivas facilitadas por los sujetos.

A diferencia de lo que ocurría en el caso de las evidencias utilizadas y su frecuencia de uso, la categorización realizada revela la existencia de diferencias importantes entre ambos grupos. Si bien globalmente

no existen diferencias significativas entre los dos grupos de sujetos en cuanto a la relación entre los dos grupos sobre los que se formula la pregunta (D1), sí las hay en la categoría 3. En el grupo 2, 7 de los 11 que destacan esta relación, consideran que existe una interrelación entre ambos no sólo en el plano económico, sino también en otros planos como el político y social.

Asimismo, un alto porcentaje de miembros del grupo 2 (80%, tabla 9) destaca la importancia de considerar la pregunta formulada en el problema según el momento al que nos refiramos (D2). Es decir, la consideración del tiempo transcurrido desde el momento en el que se toma la medida de la expulsión es fundamental para determinar el beneficio/perjuicio del Duque y los oligarcas. También un porcentaje elevado (73,33%, tabla 9) diferencia distintos tipos de beneficio, no considerando que el "beneficio" se refiere sólo al plano económico (D3). En ambas dimensiones existen diferencias significativas con el grupo 1.

Los estudiantes, por el contrario, no parecen tener en cuenta los efectos temporales (D2) ni distinguir diferentes tipos de beneficio (D3). Sin embargo, como hemos señalado más arriba, un porcentaje considerable (46,67%, tabla 8) sí destaca la interrelación, aunque sólo en el plano económico, entre el Duque y los oligarcas (D1).

La diferencia entre ambos grupos es especialmente notable en la dimensión 5: prácticamente todos los componentes del grupo 2 contextualizan su respuesta e interpretan las evidencias presentadas en un contexto histórico amplio que no se circunscribe al caso concreto de Gandía y tienen en cuenta la mentalidad de la época al elaborar su respuesta.

También hay diferencias entre ambos grupos en la combinación de las dimensiones 1, 2 y 3 (tabla 12, D4). Sólo dos estudiantes combinan dos de esas dimensiones, mientras que en el grupo de los profesores, seis de ellos, combinan las tres, lo que sin duda revela la mayor complejidad de las explicaciones ofrecidas por estos sujetos. No obstante, es cierto que un 40 por ciento de los miembros del grupo 2 no combina ninguna de las tres dimensiones.

En definitiva, si bien es cierto que, al menos en nuestro estudio, no se han detectado apenas diferencias en cuanto a la selección y utilización de las evidencias entre estos dos grupos, sí parecen existir diferencias claras cuando se examinan algunos aspectos (relación entre los grupos implicados, diferenciación de la respuesta en función del tiempo transcurrido desde la expulsión, diferenciación de tipos de beneficio, contextualización histórica) de las respuestas definitivas formuladas por los sujetos

Conclusiones

A pesar de que el término "razonamiento informal" no ha sido definido con precisión, considerando las características que hasta ahora han sido destacadas por los autores que han tratado el tema, consideramos que esta perspectiva de estudio del razonamiento humano es adecuada para el estudio de los procesos de razonamiento y solución de problemas con contenido histórico.

Uno de los resultados principales obtenidos por la investigación sobre los procesos de razonamiento y solución de problemas es la influencia del contenido del problema en esos procesos. Por ello, parece clara la necesidad de considerar las características del dominio específico de conocimiento sobre el que versa la tarea con la que se ha de enfrentar el individuo, a la hora de investigar estos procesos. En el caso concreto de la Historia, es importante tener en cuenta el carácter relativista del conocimiento histórico, la importancia de las nociones temporales, la dificultad que supone tratar de conocer un contexto pasado en el que los valores ideológicos, culturales y sociales son diferentes al contexto en el que se mueve el historiador, etc. (Carretero y otros, 1994).

Aunque es necesario realizar más investigación sobre los procesos de selección y evaluación de evidencias y de formulación de hipótesis en el dominio histórico, los datos que hemos presentado revelan que, si bien en estos dos grupos, en los que el nivel de conocimiento previo sobre el contenido de la tarea es alto, no parece haber grandes diferencias en cuanto al número de evidencias utilizado y a su frecuencia de uso, sí hay diferencias importantes principalmente respecto de la contextualización histórica de la respuesta —que realizan prácticamente todos los sujetos del grupo con mayor nivel de conocimiento específico— y la distinción de efectos a corto, medio y largo plazo en la formulación de su respuesta, en la que también destacan los profesores universitarios. Estos resultados revelan, una vez más, la importancia de las nociones temporales en la comprensión de la Historia. Parecen sugerir que, tanto la dimensión temporal como la contextualización histórica de la información recibida parecen ser habilidades implicadas en los procesos de razonamiento y solución de problemas con contenido histórico que podrían desarrollarse con la adquisición de conocimiento específico en el dominio histórico.

Apéndice

Instrucciones y documentos presentados en la fase 1

Información inicial

En 1609 el Ducado de Gandía era uno de los dominios pertenecientes a la familia Borja. En el mapa que te facilitamos aparecen las posesiones del Duque de Gandía en la Huerta de Gandía después de 1609.

El Ducado de Gandía era el centro neurálgico de las posesiones de los Borja en el reino de Valencia y, junto con Oliva, el más rentable de todos. Ambos están situados en una llanura aluvial de suelo fértil, regada por los ríos Vernissa y Alcoi (actualmente, Serpis) y enclavados entre el mar y un cíngulo montañoso que la cierra por el oeste. Esta situación permite que en esta zona se desarrolle un microclima que posibilita el cultivo de algunos productos propios de zonas tropicales, entre ellos, la caña de azúcar. En el centro de esta huerta, a sólo cuatro leguas del mar, se emplazaba la "vila" de Gandía. Los moriscos, parte importante de la población del Ducado de Gandía, eran expertos insustituibles en el cultivo de la caña de azúcar.

El 22 de septiembre de 1609 el Virrey de Valencia, marqués de Caracena, publica un bando en el que hace pública la orden real de 4 de agosto por la cual el monarca —Felipe III— decreta la expulsión de todos los moriscos del reino de Valencia. Las razones que alega para la expulsión son de tipo religioso (fracaso de los sucesivos intentos de conversión) y de tipo político (perturban los reinos cristianos).

En dicho bando, publicado en Gandía y su huerta el 27 de septiembre, se les da un plazo de tres días para embarcar con dirección a Génova.

A continuación te vamos a presentar una serie de documentos /tarjetas que te facilitarán información sobre los moriscos y el Ducado de Gandía antes y después de la expulsión de dicho grupo. Tu tarea consiste en examinarlos cuidadosamente y, basándote en la información que te facilitan, contestar a la siguiente pregunta:

¿QUIÉN CREES QUE SE BENEFICIÓ CON LA EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS EN EL DUCADO DE GANDÍA?

(Elige la respuesta que te parezca más correcta, rodeándola con un círculo)

a) La nobleza (en este caso concreto, el Duque de Gandía)

b) Una pequeña oligarquía, muchos de cuyos componentes ocupaban cargos importantes en el gobierno de la vila de Gandía.

c) Ninguno de los dos.

d) Los dos.

¿Por qué? (Tienes que justificar tu opinión **explicitando en qué tarjetas y/o tablas concretas te has basado** para apoyar una de las cuatro posibles respuestas. Ejemplo: "Creo que la hipótesis correcta/más correcta es la... porque según la tabla 1....).

TARJETA 1

Con la salida de los moriscos, el Duque de Gandía (principal propietario de las tierras del Ducado antes de 1609) recuperó el dominio útil de las tierrras que trabajaban sus vasallos musulmanes, es decir, podía imponer nuevas condiciones a los nuevos vasallos que ocuparan las tierras tras la expulsión. Al ceder las tierras a los nuevos pobladores quiso resarcirse de las pérdidas económicas que arrastraba, en parte, como consecuencia de la inflación que había mermado sus rentas a lo largo del Quinientos. Para evitar que esto volviera a suceder, en las nuevas cartas puebla se generalizan los cobros en especie. A este nuevo tipo de pago que se introduce después de 1609 se lo denomina partición de frutos. Las condiciones de esta partición son siempre favorables para el propietario de la tierra.

Tabla 1

Porcentajes de la cosecha que los nuevos repobladores tenían que entregar al Duque en la Huerta de Gandía (partición de frutos).

Cereales	1/8
Frutos de los árboles	Entre 1/5 y 1/3
Azúcar (Canyamel)	1/2 más el diezmo y la primicia
Vid	1/8
Almarjales	1/8
Olivo	1/6

En cuanto a los derechos de monopolio en las nuevas cartas puebla, en la vila de Gandía, el Duque se reserva la explotación de las instalaciones productoras de aceite y azúcar, mientras que en las restantes localidades del Ducado, el duque explotará todos los monopolios (tiendas, hornos, carnicerías, etcétera).

TARJETA 2

Tabla 2 Procedencia de las rentas del Duque de Gandía en la Huerta de Gandía antes de 1609.	
	% del total
Censos tierras	13,14
Censos casas	4,34
"Ducat de foc" (2)	3,37
Regalías (2)	11,7
1/3 del diezmo	0,30
"Alfarda" (2)	2,22
Luismos (2)	1,78
Azúcar	50,02
Regalo Navidad (2)	0,15
Peita (2)	0,48
Servicio 12 años (2)	12,48
Partición de frutos (1)	0
(1) No existía antes de 1609. (2) Todo lo señalado con este número corresponde a distintos tipos de impuestos y cargas a las que estaban sujetos los vasallos del Duque	

TARJETA 3

En los años anteriores a 1609, los moriscos habían causado algunos problemas al Duque cuando decretó medidas que hacían difícil que pudieran mantener costumbres como: celebrar su día de fiesta los viernes, continuar vistiendo de acuerdo con las costumbres árabes o hablar en berbería. Tales medidas provocaron algunas revueltas en las que fueron destruidos algunos trapiches en los que se refinaba la caña de azúcar.

Los moriscos llevaban en general una vida austera y basada en el ahorro que, unido a las diferencias culturales con el resto de la población, hacía que no gozaran de simpatías entre la población cristiana de la Huerta de Gandía. Los incidentes entre ambos grupos de población fueron frecuentes en los años anteriores a 1609.

TARJETA 4

Tabla 4 Número de casas del Ducado de Gandía en los censos generales (1609)	
	Año 1609
Alcodar	86
Almoines	120
Alq.ª Mart.	14
Alq.ª Nova	36
Bellreguard	365
Benicanena	11
Benieto	90
Beniopa	136
Benipeixcar	90
Gandía	675
Guardamar	24
Miramar	56
Real de G.	110
Vilallonga	260
Xeraco	42
Xeresa	100
Total casas moriscas	1200 (59,55%)
Número de casas totales	2015 (100%)

TARJETA 5

Tabla 5 Evolución ingresos netos (beneficios) del Duque de Gandía entre 1582 y 1699.	
1582	20.896 libras
1605	5.727 libras
1612	-8.327 libras
1636	2.475 libras
1699	1.233 libras

Instrucciones y documentos presentados en la fase 2

Te facilitamos ahora un segundo grupo de documentos. Examínalos y contesta a la pregunta. Puedes consultar y/o apoyarte en la justificación de tu respuesta en *todos* los documentos presentados, tanto en los que te facilitamos ahora como en los que te presentamos antes.

¿QUIÉN CREES QUE SE BENEFICIÓ CON LA EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS EN EL DUCADO DE GANDÍA?

(Elige la respuesta que te parezca más correcta, rodeándola con un círculo)

a) La nobleza (en este caso concreto, el Duque de Gandía).

b) Una pequeña oligarquía, muchos de cuyos componentes ocupaban cargos importantes en el gobierno de la vila de Gandía.

c) Ninguno de los dos.

d) Los dos.

¿Por qué? (Tienes que justificar tu opinión **explicitando en qué tarjetas y/o tablas concretas te has basado** para apoyar una de las cuatro posibles respuestas. Ejemplo: "Creo que la hipótesis correcta/más correcta es la... porque según la tabla 1....).

TARJETA 6

Las tierras abandonadas por los moriscos tras su expulsión fueron redistribuidas. La concesión de la adjudicación de las tierras fue lenta, debido a que muchas de ellas estaban gravadas por censales impuestos a los moriscos, y en un primer momento (que duró varios años) no se sabía si dichos impuestos debían añadirse a los que tenían que pagar los nuevos pobladores.

Con fecha 20 de diciembre de 1611, los acreedores censalistas del Duque de Gandía llevan a cabo un informe sobre la distribución de las tierras anteriormente ocupadas por los moriscos (AHN, Osuna, leg 562, nº 37). En él denuncian que el reparto de tierras se ha realizado de manera precipitada y caótica "estableciendo unos mesmos pedaços de tierra a diferentes pobladores", así como la adjudicación de tierras y casas –muchas veces exentas de partición de frutos o libres de censos– que fueron de moriscos a una minoría de terratenientes absentistas, la mayoría de los cuales eran vecinos de Gandía procedentes del núcleo de familiares y oficiales del Duque.

Tabla 6.1.
Beneficiarios en Gandía de tierras francas (exentas de impuestos) que fueron de moriscos

	NÚMERO DE HANEGADAS		
	SECANO	HUERTA	TOTAL
-BORJA, D. Pedro	237,5	350,25	587,75
-BUSTILLO, Rodrigo del	128	79,25	207,75
-CALDERO, Jaume	85,75	38,5	124,25
-CASTILLO, Antoni	14,25	2	16,25
-CLÚA, Baltasar	16,75	5	21,75
-CUEVAS, Hijas del cirujano M. Bta.	35	23,75	58,75
-CHELA, Pedro	180	223	403
-DÍAZ DE VILLEGAS, Pedro	141,75	133,25	275
-FERRER, Pedro	—	17,25	17,25
-FOIX, Juan	—	12,5	12,5
-GUIDABONA, Catalina de	48,75	23,25	72
-IZCO DE QUINCOCES, Pedro	17	45	62
-LOÇANO, Gabriel	—	19,25	19,25
-NAVARRO, Francesc Joan	45	123,25	168,25
-ORIOLA, Baltasar	215	367	582
-ORTIZ, Cristóbal	—	11,25	11,25
-PÉREZ, Vda. de Damián	—	10,25	10,25
-RODA, Mateo	234	265	499
-RUIZ DE MEDINA, Gonzalo	65	68,25	133,25
-SILVESTRE, Francisco	—	23	23
-TAMARIT, Francisco	15,75	4,25	20
Total	1479,5 (50,11%) (1)	1844,5 (68,38%) (2)	3324 (58,83%) (3)
Total de tierras entregadas a los nuevos repobladores	2952,25 (100%)	2697,5 (100%)	5649,75 (100%)

(1) Porcentaje del total de hanegadas de secano entregadas a los nuevos repobladores.
(2) Porcentaje del total de hanegadas de huerta entregadas a los nuevos repobladores.
(3) Porcentaje del total de hanegadas entregadas a los nuevos repobladores.

Tabla 7 Procedencia de las rentas del Duque de Gandía en la Huerta de Gandía después de 1609.	
	Porcentaje del total
Censos tierras	19,01
Censos casas	8,32
"Ducat de foc" (2)	3,35
Regalías (2)	11,90
1/3 diezmo	0,30
"Alfarda" (2)	1,22
Luismos (2)	1,60
Regalo Navidad (2)	0,33
Azúcar	4,12
Partición de frutos (1)	36,90
Peita (2)	0,68
Servicio 12 años (2)	12,28
(1) No existía antes de 1609 (2) Todo lo señalado con este número corresponde a distintos tipos de impuestos y cargas a las que estaban sujetos los vasallos del Duque.	

Tabla 8.1.
Relación de personas que ostentaban cargos principales en el gobierno de la ciudad de Gandía.

NOMBRE	CARGO
BORJA, Pedro	Procurador de Gandía
CALDERO, Jaume	Síndico
CASTILLO, Antoni	Almotacén
CLÚA, Baltasar	Notario
CHELA, Pedro	Notario (firmó muchas de las nuevas cartas puebla)
IZCO DE QUINCOCES, Francisco	Deán de la Colegiata
LOÇANO, Gabriel	Jurado
NAVARRO, Francesc Joan	Síndico
ORIOLA, Baltasar	Procurador y administrador de las sisas de la carne
ORTIZ, Cristóbal	Teniente de justicia
PÉREZ DE CULLA, Jorge	Notario
RODA, Mateo	Procurador, jurado y almotacén
RUIZ DE MEDINA, Gonzalo	Racional
SILVESTRE, Francisco	Notario y juez
TAMARIT, Francisco	Justicia

Tabla 8.2
Algunos apellidos que han logrado el título de *cavaller* o *ciutadá* con anterioridad a 1677-78

-Calderó
-Clúa
-Izco de Quincoces
-Oriola
-Pastor
-Salelles
-Silvestre
-Roda
-Ruiz de Medina
-Pérez de Culla
Total de titulados en 1571: 8
Total de titulados en 1677/78: 23 (Todos poseen más de 100 hanegadas de tierra)

TARJETA 9

Tabla 9.1.
Evolución de la población del Ducado de Gandía durante el siglo XVII.

	1622	1650	1682	1712/13
Alcodar				
Almoines	50	47	68	83
Alqª. Mart.	Población incluida en Gandía			
Alq.ª Nova				
Bellreguard	44	51	93	124
Benicanena				
Benieto				
Beniopa	50	36	75	83
Benipeixcar	24	29	47	61
Gandía	602	397	720	816
Guardamar	24	**	14	27
Miramar	21	20	48	62
Real de G.	80	62	80	100
Vilallonga	75	58	105	175
Xeraco	9	24	41	52
Xeresa	20	35	50	60
Total	975	773	1341	1643

1622: Informe de Fr. Isidoro Aliaga en Mª M. Cárcel Ortí: "La diócesis de Valencia..."
1646: ARV. Generalitat Nº 4825-4829.
1682: Memoria de las vezindades..., en AHN Osuna, leg. 1043, Nº1.
1712/13: Censo de Campoflorido.
(**) No hay datos
NOTA: Entre 1649-1652 tiene lugar una fuerte epidemia de peste.
Las casillas en blanco representan lugares que quedaron despoblados después de 1609.

Tabla 9.2. Evolución del índice de nacimientos (siglo XVII)		
	País Valenciano	Gandía
1609	40,15	61
1610-19	38,55	56,8
1620-29	33,93	55
1630-39	31,72	54
1640-49	31,62	60
1650-59	32,75	68,1
1660-69	37,74	68,8
1670-79	37,38	68
1680-89	45,17	76,4
1690-99	49,70	87,3

TARJETA 10

Tabla 10. Evolución de los gastos e ingresos (expresados en libras) del Duque de Gandía entre 1582 y 1699.					
	1582	1605	1612	1636	1699
Gastos	45.378 (100%)	36.951 (100%)	32.681 (100%)	33.468 (100%)	27.366 (100%)
Familia extensa	4.832 (10,65%)	3.369 (9,12%)	2.653 (8,12%)	5.505 (16,45%)	4.775 (17,45%)
Donaciones religiosas	1.456 (3,21%)	739 (2%)	437 (1,34%)	1.683 (5,03%)	1.929 (7,05%)
Administración	9.769 (21,53%)	3.100 (8.39%)	1.696 (5,19%)	7.269 (21,72%)	6.409 (23,42%)
Deuda censal (1)	19.176 (42,26%)	19.347 (52,36%)	18.049 (55,23%)	10.850 (32,42%)	7.646 (27,94%)
Casa	10.141 (22,35%)	10.394 (28,13%)	9.843 (30,12%)	8.159 (24,38%)	6.606 (24,14%)
Ingresos	66.274	42.678	24.354	35.943	28.599
(1) Deuda censal: deudas contraídas como consecuencia de los préstamos solicitados por el Duque.					

En los años 1604 y 1611, las rentas del Duque fueron secuestradas por sus acreedores (fundamentalmente prestamistas, entre los que destacaba el municipio de Gandía –cuyos gobernantes concedían con frecuencia préstamos al Duque–).

Instrucciones y tablas presentadas en la fase 3

Fíjate ahora en los datos que aparecen en la tabla que te entregará el experimentador. Léelos, revisa de nuevo los diez documentos que te hemos presentado —puedes consultarlos siempre que quieras— y contesta a la pregunta:

¿QUIÉN CREES QUE SE BENEFICIÓ CON LA EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS EN EL DUCADO DE GANDÍA?

(Elige la respuesta que te parezca más correcta, rodeándola con un círculo)

a) La nobleza (en este caso concreto, el Duque de Gandía).

b) Una pequeña oligarquía, muchos de cuyos componentes ocupaban cargos importantes en el gobierno de la vila de Gandía.

c) Ninguno de los dos.

d) Los dos.

¿Por qué? (Tienes que justificar tu opinión **explicitando en qué tarjetas y/o tablas concretas te has basado** para apoyar una de las cuatro posibles respuestas. Ejemplo: "Creo que la hipótesis correcta/más correcta es la... porque según la tabla 1....).

Tabla presentada en la fase 3 a los sujetos que en la fase 2 eligen la opción "a": la nobleza, concretamente el Duque de Gandía.

TABLA A

Pérdida de beneficios del Duque.

-Según la tabla 5 (tarjeta 5), en 1605 los beneficios (ingresos netos) del Duque de Gandía eran de 5.727 libras, mientras que en 1612 (tres años después de la expulsión) fueron -8.327 libras. Sus beneficios en 1699 descendieron un 78% con respecto a los que obtuvo en 1605.

Evolución económica decreciente de los ingresos del Duque. Depreciación de la moneda.

-Según se observa en la tarjeta 10, los ingresos del Duque descendieron un 42% entre 1605 y 1612. Entre 1605 y 1699 sus ingresos decrecieron un 33%. Hay que tener en cuenta que, debido a la depreciación de las monedas, las libras de 1699 tenían menos valor que las de 1605, por lo que las pérdidas reales del Duque fueron aún mayores.

Pérdida de población.

-Según la tarjeta 4 un 60% de la población del Ducado era morisca. Por tanto, la expulsión supuso una importante pérdida de población. En 1712/13 el número total de casas del Ducado era de 1643 (tarjeta 9), mientras que en 1609 (según tarjeta 4), el número total de casas era 2.015. Luego, la población perdida no se recuperó ni siquiera después de un siglo.

Pérdida del cultivo del azúcar, principal fuente de ingresos del Ducado.

-Según la tarjeta 2, la principal fuente de recursos del Duque antes de 1609 era, con diferencia, el azúcar (50,02% de sus rentas). Los moriscos –según se dice en la información inicial– eran expertos en el cultivo de azúcar. Según la tarjeta 7, después de 1609, sólo un 4,12% de las rentas del Duque procedían del azúcar. Este cultivo era, además, específico de la zona por algunas condiciones climáticas especiales (según se explica en la información inicial).

Distribución de las tierras de moriscos tras la expulsión. Ascenso social de los que las recibieron.

-Según la tarjeta 6, un 58,83% de las tierras entregadas a los repobladores de las tierras antes ocupadas por moriscos exentas de impuestos, fueron a parar a manos de unos pocos. Algunos de ellos ocupaban cargos en el gobierno de la ciudad de Gandía (según tarjeta 8) y además consiguieron ennoblecerse (tabla 8.2, tarjeta 8).

Tabla presentada en la fase 3 a los sujetos que en la fase 2 eligen la opción "b": una pequeña oligarquía, muchos de cuyos componentes ocupaban cargos importantes en el gobierno de la ciudad de Gandía.

TABLA B

Distribución de las tierras que eran de moriscos: mayor control del Duque.
-De acuerdo con la tarjeta 6, los que recibieron un porcentaje elevado de tierras que antes ocupaban los moriscos (58,53%) eran personas allegadas al Duque (familiares, oficiales de su casa, etcétera). Según la tarjeta 8, algunos de ellos ocupaban cargos en el gobierno de la ciudad. De este modo, la expulsión permite al Duque adquirir un mayor control sobre las tierras antes ocupadas por los moriscos y también sobre el gobierno de la ciudad. Además, al conceder tierras exentas de impuestos, conseguiría ganarse los favores de los gobernantes de la ciudad (por ejemplo, concediéndole préstamos, como indica la tarjeta 10).

Oligarcas prestamistas del Duque afectados por la crisis económica de éste.
-Según la tarjeta 10, los prestamistas del Duque secuestraron sus rentas en 1604 y en 1611 debido a la grave crisis económica del Duque (como muestran las tarjetas 5 y 10). Si el Duque no pagaba, los prestamistas –con frecuencia los gobernantes de Gandía le concedían préstamos– no podrían recuperar su dinero y se verían sumidos también en una crisis económica importante.

Crisis demográfica: escasez de población que trabaje las tierras.
-Según la tarjeta 4, un 60% de la población del Ducado era morisca. Por tanto, la expulsión supuso una importante pérdida de población. En 1712/13, el número total de casas del Ducado era de 1643, mientras que en 1609 (según tarjeta 4), el número total de casas era 2.015. Luego, la población perdida no se recuperó ni siquiera casi después de un siglo. Si hay crisis demográfica, aunque los oligarcas reciban tierras (tarjeta 6) y se cobre en especie (tarjeta 1), no tendrían población para trabajar las tierras.

Aumento de las rentas del Duque procedentes de censos de casas y tierras. Nuevas condiciones de las cartas puebla.
-Según muestra la comparación de los datos que aparecen en las tarjetas 2 y 7, los censos que recibe el Duque por las tierras y las casas aumentan considerablemente después de 1609 (sus rentas por censos de tierras aumentan un 5,87% y lo que recibe por censos de casas se duplica). Por tanto, a pesar de que la expulsión supone una pérdida del 60% de la población (tarjeta 4) y de una parte importante de los ingresos por censos de tierras y casas, los ingresos del Duque por esta partida aumentan considerablemente al implantar las nuevas condiciones de cobro de las que se habla en la tarjeta 1. La expulsión permite al Duque establecer nuevas condiciones en sus propiedades (nuevas cartas puebla) y en la explotación de monopolios y del comercio (tarjeta 1). Se produce una cierta "refeudalización" de la zona.

Repoblación endógena. Economía de ambos grupos ligada.
-Muchas tierras (58,83%, tarjeta 6) se entregan a ciudadanos de Gandía (repoblación endógena). Muchos de ellos eran allegados al Duque (tarjeta 6), algunos ocupaban cargos importantes en la ciudad (tarjeta 8) y eran prestamistas del Duque (tarjeta 10).
Por tanto, su economía parece estar muy ligada a la del Duque. Si el Duque sufre una grave crisis económica (tarjetas 5 y 10) y la repoblación es endógena —no favorece el acceso de nuevos pobladores con una buena situación económica que reactive la economía de la zona— no parece que la situación de los oligarcas pue-

Tabla presentada en la fase 3 a los sujetos que en la fase 2 eligen la opción "c": ninguno de los dos.

TABLA C

Aumento de la tranquilidad del Ducado a nivel social, político y religioso.

-Según la tarjeta 3, los incidentes entre la población morisca y cristiana fueron frecuentes en el Ducado en los años anteriores a 1609. La expulsión mejoraría notablemente la tranquilidad en el Ducado tanto a nivel social como político o religioso. Por otro lado, la aceptación de la expulsión en consonancia con los deseos de la Corte, conllevaría beneficios políticos y tal vez económicos para el Ducado.

Nuevas condiciones de las cartas puebla.

-Según la tarjeta 1, la expulsión permitió imponer nuevas condiciones a los nuevos vasallos e introducir de nuevo el cobro en especie para evitar las pérdidas debidas a la inflación. Las nuevas condiciones de "partición de frutos" fueron siempre favorables para el propietario de la tierra (es decir, tanto para el Duque como para los oligarcas).

El Duque consigue paliar su crisis económica, y los oligarcas, ascenso social.

-El Duque de Gandía estaba inmerso ya antes de 1609 en una importante crisis económica (según tabla 5, sus beneficios pasan de 20.896 libras en 1582 a 5.727 en 1605; según la tarjeta 10, sus rentas son secuestradas en 1604). Necesita dinero, que obtiene gracias a las nuevas condiciones que puede imponer en las nuevas cartas puebla (tarjeta 1) y de los prestamistas (muchos de los cuales son los que reciben las tierras que ocupaban los moriscos libres de impuestos -según tarjeta 6 y tarjeta 8) como demuestra el aumento de su deuda censal en 1605 y 1612 (aunque no paga, consigue préstamos) -tarjeta 10-. Probablemente consigue los préstamos a cambio de concesión de tierras libres de impuestos. Los oligarcas reciben tierras y a más largo plazo, ascenso social (consiguen títulos: tabla 8.2, tarjeta 8).

Cierta recuperación económica.

-La tarjeta 10 muestra una cierta recuperación económica del Ducado a partir de 1636: aumentan los gastos de administración y disminuye notablemente la deuda censal. La partición de frutos se convierte después de 1609 en la principal fuente de recursos: se ha producido un cambio (azúcar por otros cultivos como cítricos, vid, olivo) que parece ser beneficioso.

Evolución demográfica positiva.

-El índice de natalidad (tabla 9.2, tarjeta 9) es más alto en Gandía que en el conjunto del País Valenciano. El ascenso de este índice es particularmente fuerte a partir de 1650, con lo cual parece confirmarse la recuperación económica de la zona. La población, considerando que sufre el efecto de la expulsión y de la epidemia de peste entre 1649 y 1652 (tarjeta 9), experimenta una clara recuperación a partir de 1682 (entre 1650 y 1682 casi se duplica). En la ciudad de Gandía, en 1712, se produce un aumento del 20% con respecto al número de casas antes de la expulsión (tarjeta 4, 675 casas, frente a 816 en 1712), con lo cual se evidencia una mejoría económica.

Tabla presentada en la fase 3 a los sujetos que en la fase 2 eligen la opción "d": los dos.

TABLA D

Crisis demográfica: escasez de población para trabajar las tierras.

-Según la tarjeta 4, un 60% de la población del Ducado era morisca. Por lo tanto, la expulsión supuso una importante pérdida de población. En 1712/13, el número total de casas del Ducado era de 1643 (tarjeta 9), mientras que en 1609 (según tarjeta 4), el número total de casas era 2.015. Luego, la población perdida no se recuperó ni siquiera casi después de un siglo. La crisis demográfica se traduciría en escasez de población para trabajar las tierras.

Crisis económica del Duque.

-Según la tabla 5 (tarjeta 5), en 1605 los beneficios (ingresos netos) del Duque de Gandía eran de 5.727 libras, mientras que en 1612 (tres años después de la expulsión) fueron -8.327 libras. Sus beneficios en 1699 descendieron un 78% con respecto a los que obtuvo en 1605. Según la tarjeta 10, los ingresos del Duque descendieron un 42% entre 1605 y 1612. Entre 1605 y 1699 sus ingresos decrecieron un 33%. Hay que tener en cuenta que, debido a la depreciación de las monedas, las libras de 1699 tenían menos valor que las de 1605, por lo que las pérdidas reales del Duque fueron aun mayores.

Crisis económica de los prestamistas del Duque.

-Según la tarjeta 10, los prestamistas del Duque entre los que destacaban los gobernantes de la ciudad de Gandía (muchos de los cuales recibieron tierras libres de impuestos que antes ocuparon los moriscos, según muestran las tarjetas 6 y 8) llegaron a secuestrar sus rentas en 1604 y en 1611 debido a la grave crisis económica del Duque (como muestran las tarjetas 5 y 10). La falta de pago de estos préstamos conduciría también a los prestamistas a una crisis económica importante.

Pérdida de la producción de azúcar.

-Según la tarjeta 2, la principal fuente de recursos del Duque antes de 1609 era, con diferencia, el azúcar (50,02% de sus rentas). Los moriscos —según se dice en la información inicial— eran expertos en el cultivo de azúcar. Según la tarjeta 7, después de 1609, sólo un 4,12% de las rentas del Duque procedían del azúcar. Según la tarjeta 1, se introduce la "partición de frutos", al marcharse los moriscos, expertos en el cultivo del azúcar y al ser éste el cultivo más gravado por el nuevo tipo de pago, se cultivan más otros productos como frutos de los árboles, vid, olivo. Estos productos también eran cultivados en tierras próximas al Ducado, mientras que el azúcar —como se explica en la información inicial— era un cultivo específico de Gandía por las especiales condiciones climáticas que se daban en las tierras del Ducado. Por tanto, la pérdida del azúcar supuso pérdidas en la rentabilidad comercial del Ducado.

Repoblación lenta y endógena.

-Según la tarjeta 6, la repoblación fue endógena (un 58,83% de las tierras que eran de moriscos fueron entregadas a unos pocos allegados del Duque) y lenta debido al problema de los censales (impuestos que gravaban las tierras de los moriscos). De este modo, las tierras desocupadas por la expulsión no pudieron ser ocupadas por nuevos pobladores con una buena situación económica que facilitara una rápida reactivación de la economía de la zona.

Referencias

Baron, J. y Sternberg, R. (Eds.) (1987). *Teaching thinking skills: Theory and Practice.* Nueva York: Freeman.

Carretero, M y García Madruga, J.A. (Eds.) (1984): *Lecturas de Psicología del pensamiento.* Madrid, Alianza.

Carretero, M.; Jacott, L.; Limón, M.; León, J.A. y López Manjón, A. (1994). "Historical Knowledge. Cognitive and Instructional Implications". En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History.* Hillsdale, NJ: LEA.

Carretero, M. y Limón, M. (1993). "Aportaciones de la Psicología Cognitiva y de la Instrucción a la enseñanza de la Historia". *Infancia y Aprendizaje, 62-63*, 153-167.

Carretero, M. y Limón, M. (1994a). "La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación". *Cuadernos de Pedagogía, 221*, 24-26.

Carretero, M. y Limón, M. (1994b). "La transmisión de valores e ideología en el conocimiento histórico: implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la Historia". *Signos, 13*, 52-56.

Carretero, M.; Limón, M.; López Manjón, A.; Jacott, L. y León, J.A. (1993) "El conocimiento histórico. Una perspectiva cognitiva". *Cuadernos de Pedagogía, 213*, 10-14.

Carroll, L. (1939). "Alice's adventures in wonderland". *The complete works of Lewis Carroll.* Harmondsworth: Penguin.

Evans, J.St.B.T. (1990). *Bias in human reasoning. Causes and consequences.* Hillsdale, NJ: LEA.

Galotti, K. M. (1989). "Approaches to studying formal and everyday reasoning". *Psychological Bulletin*, vol. 105 (3), 331-351.

Griggs, R.A. y Cox, J.R. (1982). "The elusive thematic materials effect in the Wason selection task". *British Journal of Psychology*, 73, 407-420.

Halpern, D. F. (1984). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking.* Hillsdale, N.J.: LEA.

Johnson, R.H. y Blair, J.A. (1991). "Contexts of informal reasoning: commentary". En: J. F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (Eds.) *Informal Reasoning and Education.* Hillsdale, N.J.: LEA.

Johnson-Laird, P.N.; Legrenzi, P. y Legrenzi, M.S. (1972). "Reasoning and a sense of reality" *British Journal of Psychology*, 63, 395-400.

Kuhn, D. (1991) *The skills of argument.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Kuhn, D. (1993). "Connecting scientific and informal reasoning". *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 39 (1), 74-103.

La Parra, S. (1992). *Los Borja y los moriscos.* Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.

Manktelow, K.I. y Evans, J.St. B.T. (1979). "Facilitation of reasoning by realism: effect or non-effect?" *British Journal of Psychology*, 70, 477-488.

Miller-Jones, D. (1991). "Informal reasoning in inner-city children". En: J. F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (Eds.) *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Perkins, D.N. (1989). "Reasoning as it is and could be: an empirical perspective". En: D.M. Topping, D.C. Crowell y V.N. Kobayashi (Eds.) *Thinking across cultures: the third international conference on thinking.* Hillsdale, N.J.: LEA.

Perkins, D.N.; Farady, M. y Bushey, B. (1991). "Everyday reasoning and the roots of intelligence". En: J.F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (Eds.) *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Sopeña, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica.

Voss, J. F.; Perkins, D. N. y Segal, J. W. (Eds.) (1991): *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, NJ, LEA.

Wason, P.C. (1960). "On the failure to eliminate hypothesis in a conceptual task". *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 12,* 129-140.

Wason, P.C. (1966). Reasoning. En: B.M. Foss (Ed.) *New horizons in psychology* I. Hardmandsworth: Penguin.

Wason, P.C. y Brooks, P.G. (1979). THOG: "The anatomy of a problem". *Psychological Research, 41*, 79-90.

Wason, P.C. y Shapiro, D. (1971). "Natural and contrived experience in a reasoning problem". *Quartely Journal of Experimental Psychology, 23*, 63-71.